

**Aprender a Viver em Instituição:  
Crianças e Jovens entre o Ser e Querer**

**Marta Isabel Pinto Costa Carvalho Sampaio**

Relatório de Estágio  
apresentado na Faculdade de  
Psicologia e de Ciências da  
Educação da Universidade do  
Porto para a obtenção do grau  
de Mestre em Ciências da  
Educação, sob orientação da  
Prof. Doutora Natércia Pacheco.

**Porto  
2010**



Este trabalho, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Desenvolvimento Local e Formação de Adultos, tem como enfoque central a descrição e reflexão sobre o estágio que foi realizado num Lar de Infância e Juventude, nomeadamente, a Obra do Frei Gil – Ramalde.

O presente relatório incide na desconstrução deste percurso de estágio à luz de alguns dos conceitos centrais que emergiram ao longo da sua realização. A problemática da institucionalização, em articulação com os conceitos de infância e juventude e de desenvolvimento local, surge como o ponto fulcral de reflexão crítica que acompanha todo este processo.

Relativamente à intervenção desenvolvida, esta fundamentou-se na realização de actividades e jogos lúdicos com as crianças e jovens da instituição, tentando aliar tanto os interesses da instituição e as necessidades sentidas por esta, bem como, os interesses e gostos dos sujeitos envolvidos. O caminho percorrido até ao desenho de um projecto de intervenção segue igualmente alguns pressupostos da investigação-acção, onde se utiliza como técnica principal a observação participante. No decurso do trabalho a inserção do contexto no Local não foi esquecida, bem como, a importância de manter no quotidiano das crianças e jovens a relação com a família e a escola, ligação realizada através do imaginários destes/as, quer na utilização de fotografias, desenhos e mesmo histórias.

Face ao exposto, o papel de um/a licenciado/a em ciências da educação é também alvo de análise, em parte, devido a questões relacionadas com a mediação e a formação e o papel que este/a pode assumir no contexto aqui referenciado.



This work, conducted within the Master in Educational Science, specializing in Local Development and Adult Education, has as its central focus the description and reflection on the training developed in a Home for Children and Youth, namely, Obra do Frei Gil – Ramalde.

This report focuses on the deconstruction of this training course regarding some of the central concepts that have emerged throughout its implementation. The issue of the institutionalization, articulating with childhood and youth concepts and the local development, arises as the essential point on the critical reflection that follows the entire process.

The intervention developed was based in carrying out activities and fun games with children and teenagers of the institution, in order to ally not only the institution's interests and needs, but also the interests and tastes of the individuals involved. The path taken to an intervention project's design follows likewise some assumptions of action research, which is used as its main technique the participant observation. During the work, the context's insertion on the Local was not forgotten, as well as the importance of keeping in the children and youth's daily life a relationship with family and school. This connection was established through their imaginary, whether by using photographs and drawings, or even stories.

Given the above, the role of a graduate in educational science is also partly the subject of analysis, due to questions related with mediation and training and the role she/he can assume in the context referred here.



Ce travail, mené au sein du Maîtrise en Sciences de l'Éducation, avec spécialisation au Développement Local et à la Formation des Adultes, a pour thème central la description et réflexion sur le stage effectué dans un Accueil pour les Enfants et les Jeunes, à savoir, l'Œuvre de Frei Gil – Ramalde.

Le rapport présenté se concentre à la déconstruction de ce chemin réalisé dans le stage selon quelques concepts de base qui ont émergé au long de sa réalisation. La problématique de l'institutionnalisation, en liaison avec les concepts de l'enfance et de la jeunesse et du développement local, se pose comme le point nœud de la réflexion critique qui accompagne tout au long de ce processus.

En ce qui concerne l'intervention développée, ceci est basée dans la réalisation des activités et des jeux ludiques avec les enfants et jeunes de l'institution, en essayant de combiner les intérêts de l'institution et les besoins rencontrés par la présente, ainsi que les intérêts et les goûts des personnes concernées. Le chemin suivi vers la conception d'un projet d'intervention suit également quelques hypothèses de recherche-action, dont la principale technique utilisée est l'observation participante. Pendant le travail, l'introduction du contexte local n'était pas oubliée, aussi bien que, l'importance de maintenir à la vie quotidienne des enfants et les jeunes leurs relations avec la famille et l'école. Ce lien était, bien sûr, fait par ces imaginaires soit dans l'utilisation de photographies et dessins, soit des histoires.

Pour ce qui précède, le rôle du/de la diplômé/e en sciences de l'éducation est aussi le cible de l'analyse, en partie, grâce aux problèmes liés à la médiation et la formation et le rôle qu'il/elle peut assumer dans le cadre référé ici.





À minha mãe, ao meu pai, à minha irmã e à minha avó, que numa ausente presença me apoiaram incondicionalmente. Pelas palavras ditas ao telefone, pelo tom de voz apaziguador e incentivador... Porque sem eles/as nunca conseguiria chegar até aqui.

Às minhas amigas, Lara, Ana e Clara, que acompanharam todo este percurso. Pelas risadas que demos, pelas tardes e noites passadas na varanda. Por serem a melhor parte dos meus dias.

À Raquel, companheira e amiga ao longo de cinco anos, pelo seu olhar atento e dedicado.

À minha orientadora, professora Natércia Pacheco, por saber transmitir calma e segurança em momentos de maior ansiedade.

Às crianças e jovens da obra... por me ensinarem a olhar e a escutar a vida de uma outra forma.

O meu sincero Obrigada.



## ***Índice***

Considerações Iniciais .....	1
Parte I – A Obra .....	7
1. Contextualização Legal .....	9
2. Nova Casa... Nova Vida.....	16
3. Crianças e Jovens da Obra .....	18
4. A Equipa Técnica .....	22
Parte II – Opções Metodológicas .....	25
1. Da observação participante à Investigação-Acção.....	27
2. Do caminho percorrido... ao caminho escolhido .....	36
3. A Entrevista .....	42
4. A Análise de Conteúdo.....	45
Parte III – Deitar Mãos à Obra.....	47
1. Espaço(s) de Intervenção.....	49
2. Do pensar ao agir .....	52
Parte IV – Enquadramento Teórico .....	61
1. Do Local Institucionalizado... ..	63
1.1 «Nós não gostámos desta vida» .....	66
1.2 Humores e Amores: ser jovem institucionalizado/a.....	71
2. ...à Institucionalização do Local .....	78
2.1 O Lúdico no Local .....	81
2.2 Ciências da Educação: mediação, intervenção e (in)definição .....	84
Parte V – Considerações Finais .....	89
Parte IV – Bibliografia.....	95



## ***Índice de Anexos***

Anexo I: Caracterização física da instituição

Anexo II: Organograma da Instituição

Anexo III: Guião da Entrevista

Anexo IV: Análise de Conteúdo

Anexo V: Planificação das actividades



## ***Índice de Tabelas***

Tabela I: Distribuição das crianças e jovens por faixas etárias.

Tabela II: Tempo de Permanência em Acolhimento.

Tabela III: Distribuição por níveis de escolaridade.

Tabela IV: Funções do pessoal técnico e respectivas áreas de formação.





## ***Considerações Iniciais***

---



Ao longo da Licenciatura fui tendo contacto com diversas temáticas e vários contextos onde existe a possibilidade de um/a licenciado/a em ciências da educação desenvolver o seu trabalho. Desta forma, a possibilidade de realizar um estágio na Obra do Frei Gil emergiu pela sugestão de uma das docentes da unidade curricular específica do 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação.

As temáticas relacionadas com a infância e a juventude sempre despertaram o meu interesse, sustentado por algumas experiências que fomos tendo ao longo da licenciatura. Neste sentido, a Obra do Frei Gil assumiu-se como um local onde, por um lado, pude entrar em contacto com a problemática da institucionalização da infância e juventude e, por outro lado, me deu a conhecer os quotidianos destas crianças e jovens, proporcionando-me ainda conhecer de perto algumas das estratégias desenvolvidas no sentido de manter um projecto inovador tanto no que respeita às questões da sobrevivência financeira, como quanto à sua inserção no Local.

Com instalações na freguesia de Ramalde, na cidade do Porto, a instituição Obra do Frei Gil foi fundada em 1942 pelo frade dominicano Manuel Nunes Gil Alferes e apresenta-se como uma Instituição de Solidariedade Social (IPSS), dependente de uma instituição religiosa sem fins lucrativos. Esta instituição, uma entre muitas outras que fazem parte da Obra, era dividida em dois lares, nomeadamente, a Casa do Estudante e o Berço da Caridade, ambos com instalações na Boavista e Cedofeita, respectivamente. No entanto, devido ao estado avançado de degradação destes dois locais, em Março de 2009 foi inaugurada uma nova casa em Ramalde, terreno este cedido pela Câmara Municipal do Porto, e que acolhe, neste momento, 33 crianças e jovens do sexo masculino e feminino, entre os 2 e os 18 anos.

Aquando da entrada para esta instituição, apercebi-me que ainda se vivencia um processo de adaptação a esta recente realidade: a nova casa. Para além de juntar, pela primeira vez, rapazes e raparigas no mesmo espaço, foi necessária a adopção de estratégias para saber lidar com a convivência entre eles/as e, do mesmo modo, entre duas equipas técnicas que anteriormente estavam separadas. Neste sucessivo processo de adaptação a esta nova realidade, que dura apenas há

um ano, as crianças e jovens são (e foram) as figuras centrais pelas quais durante 10 anos se lutou pela construção de uma casa que lhes proporcionasse boas condições de vida, num ambiente harmonioso e equilibrado.

Porém, as visões destes/as em relação à nova casa variam e os sentimentos que manifestam demonstram mágoa e dor pela situação em que se encontram, uma vez que a institucionalização nunca é uma solução, quando muito é uma alternativa necessária, mas não a ideal. Relativamente à (con)vivência no interior da instituição e aos seus quotidianos, pude perceber que para além de existirem manifestações constantes de agressividade entre eles/as, como se irá verificar, a maior parte queixa-se de “não ter nada para fazer” quando lá estão, para além dos trabalhos de casa.

Com efeito, o mundo escolar é também muito visível no interior da instituição, existindo em dois pisos salas de estudo diferenciadas consoante as suas faixas etárias, sendo que a obrigação relativamente aos estudos e à escola é prioritária sobre qualquer outra actividade que se venha a realizar na obra.

Neste momento, para além de uma equipa multidisciplinar e dos/as monitores/as que acompanham diariamente as crianças e os/as jovens, a instituição pode também contar com uma equipa de voluntários/as que actua em várias áreas de acordo com as necessidades sentidas pela instituição e, igualmente, com a colaboração de grupos de estagiárias que também desenvolvem o seu trabalho juntamente e para eles/as: 2 estagiárias de educação social da Universidade Portucalense, 3 estagiárias de educação social da Escola Superior de Educação do Porto, e 4 (onde me incluo) de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Ao longo da estadia no terreno, sempre existiu colaboração entre nós e auxílio mútuo em diferentes situações.

Depois de passar cerca de 2 meses no terreno e de já conhecer melhor o contexto e os sujeitos que dele fazem parte, através da observação que realizei, a minha acção orientou-se para o desenvolvimento de actividades e jogos lúdicos, em determinados espaços de tempo definidos pela instituição e aliados aos interesses manifestados pelas crianças e jovens.

Face ao exposto, o presente trabalho aborda questões e reflexões que se foram levantando ao longo deste período e descreve, igualmente, o trabalho que foi desenvolvido. Para o efeito, o mesmo encontra-se dividido em 5 capítulos principais:

Parte I – *A Obra*: breve contextualização acerca do processo de institucionalização e a caracterização da nova casa, dando enfoque às crianças, jovens e equipa técnica;

Parte II – *Opções Metodológicas*: reflexão sobre a importância da observação participante para o desenho do projecto de intervenção aliado a uma visão de investigação-acção. Refere igualmente o caminho percorrido até à escolha e orientação da acção a desenvolver, bem como, os constrangimentos e obstáculos que advêm da mesma. Foca também outras duas técnicas utilizadas, a entrevista e a análise de conteúdo, como essenciais para o aprofundamento e questionamento pretendido.

Parte III – *Deitar Mãos à Obra*: descreve o trabalho e a acção realizada, intercalando momento de reflexão acerca da mesma e justifica o porquê da sua escolha.

Parte IV – *Enquadramento Teórico*: são tratadas questões teóricas relacionadas com as várias temáticas que se relacionam com o contexto acima referido, com a intervenção realizada e, igualmente, alguns dos conceitos centrais que penso serem fulcrais para o entendimento do mesmo, enfatizando a importância do Desenvolvimento Local.

Parte V – *Considerações Finais*: momento de reflexão acerca do período de intervenção e dos resultados obtidos.



## ***Parte I - A Obra***

---





## **1. Contextualização Legal**

O processo de institucionalização de crianças e jovens envolve um domínio afectivo e emocional que influencia a forma como encaram esta mudança e posterior adaptação ao novo contexto em que se encontram inseridos/as. Contudo, o surgimento de locais próprios para que este processo pudesse ser cumprido não foi encarado da mesma forma ao longo dos tempos.

Devido à miséria sentida no século XVI, o abandono de crianças começou a tornar-se cada vez mais frequente, acrescido também pela “proibição de coabitação de filhos ilegítimos, continuando a vigorar a condenação do adultério feminino, o aborto e o infanticídio, restando apenas o abandono face ao nascimento de crianças em situações de irregularidade social ou dificuldades económicas” (Mota, 2008: 74). Sendo a infância encarada como um período de maior fragilidade e vulnerabilidade, a criança era apenas incluída no mundo dos adultos mas não considerada na sua individualidade e as características próprias da sua idade eram ignoradas. Ao longo de várias décadas, foram diversas as concepções atribuídas à infância (onde a questão etária era frequentemente citada como um factor que delimita e diferencia a criança do adulto) mas o conceito de infância em si é que “reconhece as crianças como uma realidade humana diferente dos adultos” (Rocha, Ferreira, Neves; 2002: 36). Os maus-tratos e abusos eram actos tidos como normais, devido em grande parte à precariedade social e económica que se vivenciava (Mota, 2008). Com o aparecimento de correntes religiosas como o Cristianismo, começou a existir uma progressiva mudança face a este pensamento e a tentativa de adoptar soluções para o abandono de crianças também aumentou e teve aplicações práticas.

Já nos séculos XVII e XVIII, uma nova concepção social, jurídica e filosófica (re)nasceu e começaram a surgir cada vez mais instituições cujo principal objectivo era a recolha de crianças abandonadas. Contudo, e apesar de estas se tentarem assumir como uma solução para a situação em que estas crianças se encontravam, o aparecimento das instituições teve um efeito perverso uma vez que abandono das mesmas começou a tornar-se mais usual e tido como legal. A criança institucionalizada começa então a ficar mais exposta socialmente, culminando na

criação de “Rodas” por todo o país (Pacheco, 1984). No contexto português, foi no ano de 1783 que surgiu pela primeira vez uma instituição como as denominadas “Rodas dos Expostos”, que recolhia crianças principalmente devido a: morte da mãe; crianças que nasciam de relações amorosas não aprovadas pela igreja; crianças nascidas de mulheres que ainda não eram casadas; entre outros. Apesar de estas instituições terem como enfoque central contornar as situações de abandono ou morte de crianças e como objectivo principal combater o infanticídio, este objectivo não se veio a cumprir uma vez que, após a sua recolha, 60 a 70% das crianças morriam e 80% delas logo no primeiro mês (Pacheco, 1984). Desta forma, estas começaram a ser apelidadas de “açougue de crianças” o que provocou uma progressiva denúncia do “infanticídio legal” (Mota, 2008). Esta denúncia foi de resto fundamental, na medida em que a partir da mesma começaram a ser providenciados subsídios para as mães, bem como a garantia de acolhimento e prestação de cuidados.

Assim sendo, nos séculos XVII e XVIII ocorreu uma mudança de mentalidades e práticas na medida em que a protecção de crianças e jovens começou a ser realizada com o internamento das mesmas em instituições concebidas para tal (Mota, 2008). A partir daqui, a infância começou a ser perspectivada como uma etapa da vida com características específicas e, se o internamento neste tempo seguia mais a lógica que convinha às comunidades e não às crianças, sempre se assumia como uma alternativa às práticas antes efectuadas.

Devido a diversos factores<sup>1</sup>, o interesse pela protecção de crianças e jovens começou a ganhar cada vez mais força. No contexto português, foi em 1911 que se começou a denotar uma maior preocupação relativamente à protecção de crianças e jovens em risco. Neste mesmo ano, foi formalizada a Lei da Infância e Juventude, que esteve na base da criação de tribunais para menores indisciplinados, delinquentes ou com comportamentos desviantes, estando esta lei mais “voltada para a prevenção de crimes e de controlo de ordem social estabelecida” (Mota, 2008: 76), isto é, a perspectiva referenciada orienta-se mais para a guetização destas crianças e jovens por se assumirem como um risco para a sociedade.

---

<sup>1</sup> Tais como: Revolução Industrial, onde começaram a ser denunciados os casos de maus tratos e exploração infantil; em 1874 surge o primeiro reconhecimento de maus tratos infantis e irrompe em Nova Iorque a “Society for Prevention for Cruelty to Children”; a Segunda Guerra Mundial impulsionou a criação de organismos para promover a defesa dos direitos da criança como, em 1947, a United Nations International Children’s Emergency Fund – UNICEF (Mota, 2008).

Ao longo de várias décadas a preocupação com a protecção de crianças e jovens foi ganhando novas directrizes e começou a ser perspectivada de diversas formas. Foi esta evolução que permitiu que em 1995 fosse iniciada a Reforma dos Direitos dos Menores que culminou, em 1999, na Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo<sup>2</sup>, onde se pode ler que o principal objectivo daí em diante é a “promoção dos direitos e a protecção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem estar e desenvolvimento integral”.

Face ao exposto, o Acolhimento Institucional apresenta-se como uma medida longa e com grande importância neste âmbito. Este resulta de um acolhimento por tempo indeterminado, em muitas ocasiões durante toda a infância e adolescência, baseando-se na premissa que neste contexto estariam asseguradas melhores cuidados do que no contexto da sua família (Peixoto, 2010), que têm como principal função suprir as necessidades mais elementares em substituição do ambiente familiar deficitário em que se encontravam inseridos/as.

Apesar destas medidas se poderem assumir como uma possível solução para as variadas situações de risco/perigo em que as crianças e jovens se encontram, é necessário ter em conta que também são apontadas várias desvantagens associadas à situação de institucionalização, principalmente quando se prologa por um longo período de tempo. Entre elas, encontram-se as seguintes: a institucionalização não providencia as vinculações e os suportes necessários para o desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens; impossibilita a oferta de uma figura de referência, de protecção e vinculação, o que terá um impacto negativo a nível do desenvolvimento futuro; quanto maior é o período de institucionalização e quanto mais nova for a criança, maior é o impacto negativo; as crianças que são institucionalizadas até aos primeiros 6 meses de vida terão um atraso no seu desenvolvimento a longo prazo; as crianças e jovens institucionalizados/as tendem a desenvolver padrões comportamentais problemáticos e desviantes; quando os/as jovens saem com 18 anos da instituição, tem fracas competências para se inserirem socialmente, sem projecto formativo ou profissional e, por vezes, sem qualquer rede de suporte à sua inserção psicossocial; existe uma percepção negativa da sociedade que recai sobre as crianças e jovens que são ou foram institucionalizados/as (Peixoto, 2010).

---

<sup>2</sup> Art. 1 da Lei 147/99 de 1 de Setembro, [On-line]  
<http://www.dre.pt/pdf1sdip/1999/09/204A00/61156132.PDF>

Recorrendo a uma análise de várias investigações que se desenvolveram nas últimas três décadas sobre esta problemática, Johnson (2000)<sup>3</sup> afirma ainda que se denota um atraso dos/as mesmos/as a nível do desenvolvimento físico, psicomotor e intelectual, perturbações ao nível da vinculação, bem como, problemas graves de comportamento e emocionais. Relativamente ao impacto da institucionalização em adultos/as, Batchelor (1999)<sup>4</sup> observou que existem efeitos positivos na integração social e profissional, mas igualmente fragilidades emocionais e pessoais associados ao profundo percurso de perda e separação na infância. Por outras palavras, “(...) o processo de institucionalização é acompanhado de sentimentos de perda, abandono e solidão na medida em que implica o confronto com a realidade de negligência e insensibilidade parental” (Mota, 2008: 82) e, igualmente, de castigo, pois existem crianças maltratas e /ou violadas pelos/as familiares que acabam a julgar-se culpadas, pois os tribunais indicam a sua institucionalização sem que os/as pais/mães ou outros/as familiares tenham castigos significativos.

Como se constata, são várias as causas negativas associadas à institucionalização, que muitas vezes se sobrepõem às positivas. Contudo, Alberto (2002)<sup>5</sup> chama-nos a atenção para o facto de que é necessário reflectir acerca das políticas de intervenção, os seus fundamentos e possibilidades, bem como, ter consciência que existem variadíssimas instituições com características e modos de funcionamento próprios, que já de si influenciam e condicionam de forma positiva ou negativa o desenvolvimento da criança e do/a jovem. Chama-nos também atenção para a possibilidade de estas crianças e jovens apresentarem estas características como fruto das vivências abusivas pela quais passaram e não propriamente pela situação de institucionalização, uma vez que esta última, encarada numa outra perspectiva, poderia inclusivamente minimizar estes sintomas.

Assim sendo, considera-se que existem dois modelos de instituições: o *modelo institucional*, que se caracteriza por macro instituições, perspectivadas como centros fechados, auto-suficientes, centrados nas necessidades elementares das crianças e jovens, sendo estes/as acolhidos/as por tempo indeterminado; e o *modelo*

---

<sup>3</sup> In PEIXOTO, Carlos (2010) “Sistema de Protecção das crianças e jovens em risco/perigo” in *Políticas para a Infância* (excertos). Conferência produzida na FPCEUP em 29 de Abril de 2010 no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Domínio Infância, Educação e Sociedade.

<sup>4</sup> *idem*.

<sup>5</sup> *idem*.

*familiar*, das micro instituições, que tal como o próprio nome indica têm um carácter mais familiar, abertas à comunidade, dando especial atenção à individualidade de cada um/a. Também existe o *modelo especializado*, mais recente, que se relaciona com a emergência de novos perfis de menores/jovens, tidos com graves problemas de comportamento e que implicam uma maior especialização e atenção a determinadas necessidades (Peixoto, 2010).

Centrando-me no contexto europeu, e tendo como base as considerações do EUROARRCC<sup>6</sup> (1998), os Lares de Infância e Juventude foram significativamente adaptando-se às novas necessidades das sociedades e dos indivíduos, tendo estas instituições abandonado, de alguma forma, o carácter único e universal que as caracterizava, adoptando uma mudança de respostas predominante para resposta especializada. O acolhimento começou a ser perspectivado mais a partir da própria criança ou jovem, das suas especificidades desenvolvimentais, comportamentais e emocionais. Este factor foi também aliado a uma maior profissionalização do serviço, em que o pessoal técnico, educativo e de apoio é qualificado para tal, a um aumento do rácio cuidador/criança e/ou jovem, existindo igualmente um maior trabalho com as famílias.

Neste seguimento, o acolhimento institucional pode ser definido como uma medida de protecção destinada às crianças e jovens que não podem permanecer no seu meio natural de vida, tendo como principal função assegurar uma adequada satisfação das necessidades de protecção, educação e desenvolvimento. Estas podem ser caracterizadas por três factores fundamentais: a existência de um carácter instrumental, que se relaciona com os resultados previstos e o projecto de vida, centrado na noção do "permanency planning"; um carácter "terapêutico", resultante das estratégias reabilitadoras e terapêuticas adoptadas, muito relacionado com as competências pessoais, sociais e profissionais a adquirir, e, por último, um carácter temporal, em que se pretende que a institucionalização se realize por um espaço de tempo o mais curto possível (Peixoto, 2010).

No que diz respeito aos projectos de vida, que também são contemplados na Obra do Frei Gil<sup>7</sup>, estes podem ser caracterizados por um sistemático planeamento, orientado por objectivos, temporalmente programado, para com as crianças e jovens

---

<sup>6</sup> European Association for Research into Residential Childcare, [On-line], [http://ec.europa.eu/youth/archive/doc/studies/youthforeurope/kibble\\_care.pdf](http://ec.europa.eu/youth/archive/doc/studies/youthforeurope/kibble_care.pdf), 13/05/10.

<sup>7</sup> Ver página 17.

no sistema de promoção e protecção, com vista a promover a sua estabilidade e continuidade (Peixoto, 2010). Este conceito é baseado nas teorias da vinculação, com recurso na compreensão do desenvolvimento da criança e do/a jovem e na formação da sua identidade, onde “(...) importa reconhecer que a institucionalização prolongada no tempo e quando não é pensada numa lógica da construção e prossecução de um projecto específico de vida, acaba por reproduzir e consolidar o risco social e psicológico inicial que justificou a sua efectivação” (Manata, 2008: 6).

É então preconizado que a tomada de decisão deve ser individualizada, temporalmente e culturalmente apropriada, tendo em conta o contexto específico em que se encontram, sem esquecer as crianças/jovens, famílias e técnicos/as, uma vez que todos/as devem ser envolvidos/as neste planeamento, acompanhando todo o processo. Assim sendo, necessário ter em conta que tais decisões devem ser devidamente fundamentadas e teoricamente apoiadas, na medida em que são decisões cruciais que podem acarretar consequências para as crianças ou jovens, não só em termos do seu bem-estar físico, mas também em termos do ser bem-estar social e emocional, presente e futuro (Peixoto, 2010).

A nível legislativo<sup>8</sup>, são várias as instituições que se podem identificar como parte constituinte do Sistema de Protecção de Crianças e Jovens, entre elas os Lares de Infância e Juventude. Designaram-se as ECMIJ, Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude, que tem como principal objectivo dar apoio educativo, social e de protecção às crianças e jovens de onde as Instituições de Solidariedade Social fazem parte. Para o funcionamento pleno destas entidades foram emitidas, a nível jurídico, vários pressupostos que devem estar inerentes à acção das mesmas. No artigo 7º da Lei 147799<sup>9</sup> de 1 de Setembro, podemos constatar que “a intervenção das entidades com competência em matéria de infância e juventude é efectuada de modo consensual com os pais, representantes legais ou com quem tenha a guarda de facto da criança ou jovem”.

Assim, a acção destas entidades é condicionada por este aspecto, onde é necessário ter presente que, apesar disto, a institucionalização de crianças ou jovens é desenvolvida de forma consonante com a acção das entidades, “cabendo os actos materiais da sua execução aos membros e aos técnicos das comissões ou

---

<sup>8</sup> Lei 147/99 de 1 de Setembro, [On-line] <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1999/09/204A00/61156132.PDF>.

<sup>9</sup> Lei 147/99 de 1 de Setembro, [On-line] <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1999/09/204A00/61156132.PDF>.

às entidades ou serviços indicados no acordo”<sup>10</sup>. Neste sentido, a execução das medidas não pode ser realizada sem entidades que as assegurem, pois, “nos casos em que a execução das medidas envolva aspectos específicos, relacionados com competências de entidades de outros sectores, nomeadamente da educação e saúde, e com as atribuições do município, é dever dessas entidades a colaboração (...) nos termos definidos em acordo de promoção e protecção ou decisão judicial”<sup>11</sup>.

Face ao exposto, e tendo em conta as características da instituição aqui referenciada, a Obra do Frei Gil apresenta-se como um Lar de Infância e Juventude que tem como principal objectivo a resposta social, desenvolvida em equipamento, destinada ao acolhimento de crianças e jovens em situação de perigo, de duração superior a 6 meses, com base na aplicação de medidas de protecção. Os principais objectivos destas instituições são:

- Assegurar alojamento;
- Garantir a satisfação das necessidades básicas das crianças e jovens e promover o seu desenvolvimento global, em condições tão aproximadas quanto possível às de uma estrutura familiar;
- Assegurar os meios necessários ao seu desenvolvimento pessoal e à formação escolar e profissional, em cooperação com a família, a escola, as estruturas de formação profissional e a comunidade;
- Promover, sempre que possível, a sua integração na família e na comunidade de origem ou noutra medida em meio natural de vida, em articulação com as entidades competentes em matéria de infância e juventude e as comissões de protecção de crianças e jovens, com vista à sua gradual autonomização;
- Acolher crianças e jovens de ambos os sexos, até aos 18 anos, em situação de perigo, cuja medida de promoção e protecção assim o determine.

Enquanto instituição de solidariedade social, a Obra do Frei Gil foi aprovada por despacho e registada na Direcção da Segurança Social, reconhecida como pessoa colectiva de utilidade pública, de acordo com a publicação no Diário da República – III Série, n.º 285 de 11 de Dezembro de 1991 (página 21420). Do mesmo modo, foram igualmente criados vários lares de acolhimento a crianças e

---

<sup>10</sup> N.º 1 do Artigo 5.º do Decreto-lei 12/2008, [On-line]  
[http://www.cnpcjr.pt/preview\\_documentos.asp?r=1226&m=PDF](http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=1226&m=PDF).

<sup>11</sup> N.º 2 do Artigo 6.º do Decreto-lei 12/2008, [On-line]  
[http://www.cnpcjr.pt/preview\\_documentos.asp?r=1226&m=PDF](http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=1226&m=PDF).

jovens em várias cidades, um infantário, um bairro social e ainda outro estabelecimento de ensino – O Instituto de Promoção Social da Bairrada: Colégio Frei Gil. Actualmente, existem cinco lares de acolhimento com cerca de 150 crianças e jovens localizados no Norte, Centro e Sul do país. Neste momento, a Obra do Frei Gil é também abrangida pelo Plano DOM<sup>12</sup> - Desafios, Oportunidades e Mudança, de âmbito nacional, que tem como objectivo principal a implementação de medidas de qualificação da rede de Lares de Infância e Juventude, incentivadoras de uma melhoria contínua da promoção de direitos e protecção das crianças e jovens acolhidas, no sentido da sua educação para a cidadania e desinstitucionalização, em tempo útil.

A Obra do Frei Gil apresenta-se, então, como uma “instituição de acolhimento e protecção a crianças e jovens em situação de risco” (Barbosa *et al*, 2003: 3). Esta é uma instituição de âmbito nacional que visa, fundamentalmente, a segurança nacional, protegendo as crianças e jovens “contra os riscos sociais da sua existência, promovendo o “acolhimento em regime de família a crianças abandonadas e o apoio à família de origem”” (Barbosa *et al*, 2003: 16). Um dos objectivos basilares desta instituição é desenvolver mecanismos que permitam a criação de um espaço que impulsione e promova o desenvolvimento global das crianças e jovens.

## **2. Nova Casa... Nova Vida**

A nova casa em Ramalde há muito que era esperada por todos/as, quer pelos/as monitores/as, pessoal auxiliar e técnicos/as, quer pelas crianças e jovens. Esta nova casa situa-se na Rua Professor Mota Pinto, n.º 399, freguesia de Ramalde, distrito do Porto. Demorou cerca de 10 anos para ser construída, contando com muitos apoios que permitiram que o sonho se viesse a concretizar.

Sobressaindo pelo seu tom amarelo claro, a casa tem dimensões abastadas, quartos acolhedores e várias divisões que lhe permite criar espaços organizados para diferentes fins e para diversas áreas da casa. Com a inauguração desta nova

---

<sup>12</sup> [On-line] [http://www2.seg-social.pt/preview\\_documentos.asp?r=22764&m=PDF](http://www2.seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=22764&m=PDF).



casa muitos aspectos da vida daqueles/as que vivem e trabalham na mesma foram alterados. Na minha estadia no terreno denotei que ainda se vivencia um processo de adaptação a esta nova forma de vida.

Primeiramente, é necessário ter em conta que se juntaram dois lares, a Casa do Estudante, onde só viviam rapazes, e o Berço da Caridade, onde só viviam raparigas. Para além do número de crianças e jovens ser maior, a equipa técnica consequentemente também aumentou. Pelas palavras da DCF, a directora da instituição, a gestão da outra casa era muito mais fácil, não só porque não tinham tantos recursos, mas também porque o número de crianças e jovens era menor. A DCF investiu, igualmente, de forma muito organizada e sistemática, na recolha de donativos significativos, bem como, na “angariação” de novos benfeitores que ajudam a Obra, principalmente a nível financeiro.

“Ao logo dos anos conseguiu abrir as portas da instituição à comunidade, criando diversas parcerias a vários níveis (comida, roupa, instalações, material escolar, etc) que lhe permitiram angariar fundos para outras necessidades. Relatou como foi a criação do grupo de voluntários que em muito têm ajudado no acompanhamento destas crianças e jovens e, igualmente, como se foi construindo uma nova organização e uma nova forma de viver tanto do pessoal trabalhador, como das crianças e jovens” (NT<sup>13</sup> 2).

Para o bom funcionamento desta nova casa<sup>14</sup>, o mapeamento das funções a realizar é essencial para que exista comunicação entre todos/as: desde o horário de transportes de e para a escola; consultas que as crianças e jovens possam ter; o horário da sala de estudos de cada um deles/as; os horários em que os/as voluntários/as vêm para os/as auxiliar ou realizar actividades; o lanche no refeitório; as tarefas de cada um/a deles/as para cada semana, referente à arrumação dos quartos ou mesmo das salas de estudo; entre muitos outros aspectos. Pelas paredes estão afixados quadros com estes mapas e quando existe alguma alteração é registada para que todos/as tenham a mesma informação. Isto requer que todos os elementos da equipa técnica e monitores/as se organizem de forma a poder existir harmonia e um funcionamento coerente no interior da instituição.

Relativamente à equipa de voluntários/as, esta é constituída por 20 a 30 elementos, distribuídos por várias áreas e desempenham um papel fundamental na

---

<sup>13</sup> NT significa Nota de Terreno e ao longo do texto serão assim referenciadas.

<sup>14</sup> Anexo – Caracterização física da instituição.

instituição. A acção que desenvolvem é “realizada no âmbito da co-responsabilidade alargada e numa lógica de cooperação, implicando não só a relação com a [instituição], com os [as] destinatários [as] da acção e outros [as] voluntários [as], mas também com as entidades envolvidas” (Amado, 2008: 6), uma vez que a maior parte deles/as está lá por pertencerem a outros grupos (religiosos e escolares) que fazem a ligação entre eles/as e a Obra do Frei Gil.

Tal como foi referido pela DCF numa das reuniões de voluntariado, esta nova casa significa, então, uma *folha em branco*, um começar de novo que todos/as esperam ser para melhor. Esta *folha em branco*, tal como menciono mais à frente<sup>15</sup>, comporta em si tudo aquilo que o passado ensinou (casa antiga) e que agora se quer esquecer, sendo utilizado para melhorar a vida na instituição. Contudo, esta aprendizagem acarreta todas as decisões tomadas neste novo presente de forma a que os erros do passado não voltem a acontecer e, de igual forma, para tornar a vivência na casa o mais harmoniosa e equilibrada possível.

### 3. Criança e Jovens da Obra

Actualmente, a Obra do Frei Gil em Ramalde acolhe 33 crianças e jovens, 26 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 18 anos.

Distribuição por Faixas Etárias	Número de crianças e jovens
0 – 5 anos	1
6 – 10 anos	11
11 – 15 anos	17
16 – 18 anos	4
Total	33

Tabela I: Distribuição das crianças e jovens por faixas etárias.

<sup>15</sup> Ver página 80.

Estas crianças e jovens são provenientes do concelho do Porto (12), Maia (1), Gaia (8), Matosinhos (7), Gondomar (1), Paços de Ferreira (3) e Paredes (1). São encaminhados para a instituição pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens ou pelo Tribunal e o tempo de permanência na instituição é variável.

<b>Tempo de Permanência em Acolhimento</b>	<b>Número de crianças e jovens</b>
Menos de 1 anos	7
1 a 2 anos	5
2 a 3 anos	5
3 a 4 anos	1
4 a 5 anos	2
Mais de 5 anos	13
Total	33

Tabela II: Tempo de Permanência em Acolhimento.

Destas 33 crianças e jovens, 12 têm acompanhamento pedopsiquiátrico pois manifestam alguns problemas psiquiátricos, tais como: enurese nocturna, doença bipolar ou maníaco-depressiva, ansiedade, hiperactividade e problemas de comportamento. Os “problemas” apontados como mais frequentes são “perturbações disruptivas do comportamento e de défice da atenção” (5), “perturbação emocional” (5), “debilidade mental - atraso cognitivo considerável (4) e outras “patologias” (2) com necessidade de acompanhamento pedopsiquiátrico.

Ao analisar alguns dos documentos fornecidos pela instituição, as principais causas sinalizadas que conduziram à institucionalização foram: mau trato físico, mau trato psicológico ou emocional, negligência e comportamentos desviantes. Ao nível da negligência registam-se casos relacionados com falta de acompanhamento relativamente à educação e saúde, comportamentos de risco para com a criança e jovem, falta de supervisão e acompanhamento familiar e exposição a modelos parentais desviantes. No que diz respeito ao agregado familiar, as principais problemáticas apontadas são relativas à toxicodependência, alcoolismo, carência socioeconómica, violência doméstica, doenças de foro psiquiátrico, prostituição, ruptura familiar e doença física.

Uma vez que a finalidade da institucionalização é, em termos legais, a criação de condições para uma nova integração na família e na sociedade, pode denotar-se que a maior parte das crianças e jovens está na instituição há mais de 5 anos, podendo indicar as enormes dificuldades que poderão ter ao ambientarem-se novamente ao meio familiar. Daí a importância conferida às visitas das famílias e a ida das crianças e jovens para casa aos fins-de-semana.

A nível escolar, todos/as eles/as frequentam a escola, tal como podemos verificar pela tabela abaixo.

<b>Distribuição por Níveis de Escolaridade</b>	<b>Número de Crianças e Jovens</b>
Infantário	1
1º ciclo	12
2º ciclo	9
3º ciclo	5
Profissionais – Nível II	5
Profissionais – Nível III	1
Total	33

Tabela III: Distribuição por níveis de escolaridade.

Destas crianças e jovens, 23 estão no ensino regular e 10 têm acompanhamento individualizado e frequentam aulas de apoio educativo especial. Relativamente à escola, nos registos da instituição encontramos alguns aspectos que segundo esta caracterizam a postura das crianças e jovens como tendo uma baixa capacidade de adaptação a ambientes formais e estruturados, pouca ou nenhuma autonomia no estudo acompanhada de baixa atenção e concentração, baixas expectativas relativamente ao seu percurso escolar e profissional e a ausência de cumprimento das obrigações escolares, tais como assiduidade, trabalhos de casa, descuido no tratamento dos materiais, entre outros. Face a esta situação, não poderão as crianças e jovens estar apenas a confirmar as expectativas que os/as professores/as têm relativamente às suas capacidades? É oportuno

recordar o “efeito de Pigmaleão”<sup>16</sup> que, decorrente de alguns estudos realizados sobre as expectativas dos/as professores/as relativamente aos/às seus/suas alunos/as, revelaram que «as crianças sobre as quais eram induzidas expectativas mais elevadas obtinham, efectivamente, melhor desempenho escolar e acediam a níveis de QI mais elevados do que as crianças sobre as quais o nível de expectativas era mais baixo» (Robert Rosenthal e Lenore Jacobson cit. in Rebelo, Benedicta e Sousa, 1999: 26). A partir deste estudo pode-se então perceber que as expectativas e as influências externas condicionam a forma como o/a professor/a encara os/as seus/suas alunos/as e o consequente empenho que depositará na formação dos/as mesmos/as.

A componente escolar é muito significativa nesta instituição, pelo que na rotina diária da criança ou jovem inclui-se pelo menos 1 hora de estudo. Nos objectivos definidos pela instituição para a intervenção na sala de estudo ressaltam aspectos como prevenir o absentismo e o abandono escolar, promover a inclusão destas crianças ou jovens na escola e na sociedade no sentido de os/as orientar para a construção de um projecto de vida autónomo, desenvolvendo capacidades e competências transferíveis e adequadas a uma sociedade em mutação. Mais especificamente, pretende-se resolver comportamentos de risco no contexto escolar, promover a articulação permanente entre a escola e a instituição de forma a facilitar a adaptação à vida familiar e criar hábitos promotores de uma gradual autonomização, sentido de responsabilidade e cooperação<sup>17</sup>.

Tendo em conta o processo pessoal de cada um/a deles/as, a instituição considera que cerca de 17 deles/as já têm um projecto de vida delineado enquanto que os restantes 16 ainda não. Para aqueles/as que já têm um projecto de vida delineado prevê-se as seguintes medidas, dependendo dos casos e das crianças ou jovens: (re)integração na família nuclear (6), (re)integração na família alargada (4), confiança à guarda de uma terceira pessoa (3), adopção (2) e autonomização (2).

---

<sup>16</sup> Rosenthal e Jacobson aplicaram testes de QI em alunos/as de uma determinada turma, no início do ano lectivo. Contudo, apresentaram aos/às professores/as destas turmas os resultados invertidos, ou seja, os/as alunos/as com QI mais elevado eram aqueles/as que supostamente o tinham mais baixo, e vice-versa. No final do ano lectivo, Rosenthal e Jacobson aplicaram de novo testes de QI a estes/as alunos/as. Os resultados demonstraram que os/as alunos/as com QI mais elevado tinham mantido e ou até descido, enquanto que os/as alunos/as que tinham QI mais baixos apresentavam resultados muito mais elevados do que no início do ano lectivo (Rebelo, Benedicta e Sousa, 1999).

<sup>17</sup> Informações retiradas dos documentos da instituição.

#### 4. Equipa Técnica

A equipa técnica da Obra do Frei Gil é multidisciplinar e pode ser dividida em dois grandes grupos que colaboram e trabalham em conjunto: os/as técnicos/as e os/as monitores/as. Cada um/a destes elementos desempenha papéis diferentes de acordo com a área de actuação em que se encontram inseridos/as<sup>18</sup>. Para tornar mais claro este ponto, de seguida exemplifica-se as funções em questão e respectivas áreas de formação:

<b>Funções que desempenham</b>	<b>Áreas de Formação</b>
Directora	Licenciada em Serviço Social e em Ciências da Educação. Dirige a instituição, sendo responsável pela administração, organização e funcionamento da mesma.
1 Educadora Social e 8 Monitores/as	Bacharel em Educação Social e os restantes sem formação académica superior. Acompanham e orientam a vida das crianças e jovens no interior da instituição: tarefas, arrumações, asseguram transportes, são responsáveis pelo grupo da catequese, entre outros.
Professora (destacada pela DREN)	Licenciada em Ensino Básico, 2º e 3º ciclo de Matemática e Ciências e Mestre em Orientação Educativa/Educação Sexual. É responsável pela sala de estudo. Acompanha o percurso escolar e as reuniões nas diferentes escolas, assumindo-se também como encarregada de educação.
1 Assistente Social e 2 Psicólogas	Licenciadas em Serviço social e em Psicologia, respectivamente,

<sup>18</sup> Ver Anexo II – Organograma da Instituição.

	assumem a função de Gestoras de Caso. Cada uma tem a seu cargo 10 ou 11 crianças e jovens. São encarregadas de educação, visitam as famílias e acompanham no tribunal.
--	--

Tabela IV: Funções do pessoal técnico e respectivas áreas de formação.

Quanto aos/às restantes funcionários/as são os/as seguintes: uma escriturária, um guarda rendista, um prefeito e sete auxiliares de serviços gerais tendo como funções mais específicas o trabalho nocturno, o tratamento de roupas e as limpezas. O trabalho entre a equipa técnica efectua-se maioritariamente durante a semana, no entanto existe sempre a necessidade de ter pelo menos um dos elementos disponíveis ao fim de semana no caso de emergências que possam ocorrer. Existem também, de modo esporádico, certos eventos aos fins-de-semana que requerem a presença de um dos elementos da equipa técnica, nomeadamente Psicologia ou Serviço Social. Os restantes elementos trabalham os dias de semana e fim-de-semana, sendo que os dias de folga vão variando.

É importante referir que existem reuniões semanais com a equipa técnica que permite que haja comunicação e se discutam casos ou assuntos a ser resolvidos. Para a Directora da instituição, esta reunião é essencial para a gestão, organização e funcionamento da casa.





## ***Parte II – Opções Metodológicas***

---



### **1. Da observação participante à Investigação-Acção**

Segundo Demo (1995), o termo metodologia pode ser definido como “estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência” (*idem*:11). Definir um quadro metodológico é fundamental pois este guia a actuação no terreno e auxilia na recolha de informações essenciais para que a intervenção se possa adequar ao contexto em questão e, da mesma forma, aos indivíduos que dele fazem parte. Toda a minha estadia no terreno foi acompanhada por observações que se assumiram como uma das principais fontes de conhecimento e acesso à informação.

Comummente, é feita a distinção entre observação directa e observação participante, onde a primeira é caracterizada pela ausência de interacções entre quem observa e quem é observado/a, marcada claramente por um maior distanciamento em relação aos sujeitos. Já a segunda, supõe que para além de existirem interacções entre observador/a e observados/as, exista igualmente uma partilha de actividades (Neves, 2008). Nesta perspectiva, o/a observador/a tem um papel mais activo, onde “assume claramente o papel de actor social que, ao longo de um período relativamente longo, se dedica ao estudo de uma unidade de observação relativamente pequena” (*idem*: 121). Neste seguimento, não é possível desenvolver e conceber uma intervenção que não tenha em conta os sujeitos. Ao estarmos no terreno, ao interagirmos, ao trocarmos impressões, ao partilharmos sentimentos, podemos tornar-nos vulneráveis, mas é esta vulnerabilidade que nos coloca numa “posição a partir da qual [podemos] rever a [nossa] própria percepção do mundo e assistir à [nossa] própria ressocialização” (*idem*: 54).

Ao aceder aos quotidianos, ao perceber as interacções que existem, a acção pode então desenvolver-se para os indivíduos e não sobre eles. Segundo Sofia Marques da Silva (2004), seguir uma metodologia que nos permita aproximar “das circunstâncias práticas (...) contêm sempre um grau de imprevisibilidade e de risco” (*idem*: 48). É a par desta imprevisibilidade que se vai construindo a acção e em que nos podemos ajustar aos diversos acontecimentos que vão ocorrendo.

Tendo assente a ideia de que conhecer o contexto é fundamental para poder criar espaços que permitam intervir, é igualmente fundamental interagir com os

sujeitos de forma a poder recolher o máximo de informações, acedendo a diversos pontos de vista e representações. Foi a partir deste pressuposto que orientei a minha acção no terreno, onde a observação participante se assumiu como única e exclusiva técnica de actuação no terreno, que me permitiu, por um lado, desconstruir ideias pré-concebidas e, por outro lado, ter “acesso ao ponto de vista dos actores, o acesso ao inside knowledge” (Neves, 2008: 121).

Ao longo de todo este processo, e pela ligação mais profunda que existe com os sujeitos do contexto ao agir desta forma, é comum surgirem algumas problemáticas que têm vindo a caracterizar o campo das Ciências da Educação. A questão da implicação, por exemplo, necessita de ser encarada como algo inerente a este processo, pois esta é “um dos elementos constitutivos que deve ser trabalhado como tal” (Berger, 2009: 188). Para além de existirem vários tipos de implicação<sup>19</sup>, a implicação de tipo institucional, que se relaciona com o local e o tempo da intervenção, necessitada de ser pensada e problematizada e não simplesmente ignorada, na medida em que esta permite construir o saber acerca do local “junto daqueles [as] que sabem, do discurso de que são portadores [as]” (*idem*: 178). Este pensamento de Guy Berger (2009) é também centrado nas questões da investigação em educação, que remetem para a problemática da investigação-acção.

Não assumindo o papel de investigadora, pela estadia de tempo reduzida no terreno e pelos pressupostos relativos ao estágio que encaminham mais para uma visão de intervenção e não propriamente de investigação, alguns dos aspectos relativos a esta metodologia acabam por estar presentes na orientação da minha intervenção, muito em parte pela sua componente participativa.

Na linha de pensamento de Carr e Kemmis (1986), a investigação-acção é “uma forma de indagação auto-reflexiva empreendida pelos [as] participantes em situações sociais de modo a melhorar a racionalidade e as práticas, o seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais se inserem” (*idem*: 127). É esta componente emancipatória, inserida numa concepção de ciência social crítica, corrente que assume a transformação social como meta atingir, que permite actuar segundo “uma prática informada e comprometida com uma acção social

---

<sup>19</sup> “(...) em educação nos envolvermos simultaneamente numa implicação a que alguns chamam libidinal (há o desejo de educar, o desejo frente ao outro, que nos remói) numa implicação de tipo institucional (onde e quando se faz a investigação, a partir de que perspectiva é desenvolvida) e, evidentemente, implicação nas próprias metodologias utilizadas” (Berger, 2009: 187)

transformada” (Caetano, 2004: 35).

De forma sucinta, pode-se afirmar que a ciência social crítica recusa as concepções positivistas da realidade e é intrinsecamente construída a partir dos significados e interpretações dos indivíduos. Esta pretende estimular processos de auto-reflexão, e consequente consciencialização, adoptando um método crítico que permita a identificação de aspectos da ordem social que muitas vezes ficam camuflados sobre o manto do positivismo.

Outra ideia que também se encontra implícita no termo investigação-acção é aquela que conduz o/a observador/a a iniciar um ciclo de colocação de questões, recolha de informação, reflexão e tomada de decisões no decurso da sua acção. Quando estas decisões começam a modificar o seu contexto social e profissional e os/as actores/as envolvidos/as, surge um novo conjunto de circunstâncias com novos problemas que, por conseguinte, vão exigir um novo olhar. Muitos projectos de investigação-acção começam com um problema em particular que precisa de ser resolvido e cuja solução acaba por conduzir a outras áreas de estudo e novos problemas a resolver. Esta inquietação também foi sentida ao longo do meu percurso de estágio, em que o facto do contexto estar constantemente em mudança fez com que as suas alterações provocassem igualmente uma modificação no meu olhar e na forma como o encarei, o que despoletou momentos de desassossego.

“Confesso que me sinto desorientada. A cada passo que dou aparece uma outra coisa que muda aquilo que anteriormente tinha pensado e sinto que depois deste tempo todo ainda não tenho objectivos nem certezas. Esta inquietação começa a preocupar-me. Só espero que situações como esta não voltem a acontecer” (NT 22).

Neste sentido, e agora centrando-me no discurso de Boaventura Sousa Santos através do olhar de Rosa Nunes (2005), podemos perceber que a investigação-acção pode ser encarada como uma forma de “(...) manter acesa a ideia de que há realmente discursos alternativos, práticas alternativas, conhecimentos alternativos, e que é aí que vai resultar uma outra riqueza analítica e

teórica para os nossos trabalhos” (Boaventura Sousa Santos in Rosa Nunes, 2005: 56)<sup>20</sup>.

A investigação-acção actua, então, num nível micro (que não quer necessariamente dizer menor), que mais uma vez é tão bem exemplificado pelas palavras de Boaventura Sousa Santos: “(...) a investigação-acção permite uma escala, digamos assim, mais uma chamada grande escala, porque é uma escala que cobre muito pouco terreno, mas cobre o terreno com grande detalhe. A pequena escala cobre muito terreno mas com pouco detalhe. É mais telescópica. Portanto, a grande escala permite isso (...): que as acções, as diferentes práticas sociais, convocam escalas de observação e de análise também diferentes. Só que elas aparecem naturalizadas” (*idem*: 67)<sup>21</sup>.

Esta é então uma metodologia de pesquisa que serve para agir, para resolver um problema situacional com a finalidade de produzir conhecimentos, alterar a realidade e transformar os comportamentos dos actores em contexto real. De acordo com Bodgan e Biklen (1994), “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (*idem*: 292), em que os/as participantes recolhem informações sobre um dado problema com o intuito de apresentar alternativas passíveis à mudança. Segundo os mesmos autores, este método “(...) procura resultados que possam ser utilizados pelas pessoas para tomarem decisões práticas relativas a determinados aspectos da sua vida” (*idem*: 293), encontrando soluções para superar e até modificar comportamentos, hábitos e práticas profissionais e sociais. Com efeito, o processo da investigação-acção alterna ciclicamente entre a acção e a reflexão crítica, na recolha de informação e na interpretação que se vai desenvolvendo à luz da compreensão da situação em causa.

Reportando esta visão para o desenvolvimento da intervenção no processo de estágio, a participação dos sujeitos foi fundamental nesta perspectiva, pois para que tal fosse possível, era necessário que de todos os elementos do grupo participassem no processo e fossem activos e, acima de tudo, incluídos ao longo de todo o período. Por outro lado, de forma a ser possível aceder à complexidade das

---

<sup>20</sup> Entrevista realizada a Boaventura Sousa Santos in NUNES, Rosa (2005) *Nada sobre nós sem nós: a centralidade da comunicação na obra de Boaventura Sousa Santos*. São Paulo: Cortez Editora.

<sup>21</sup> *idem*.

relações e às suas dinâmicas, a interacção entre observadora e observados/as é fulcral. Por conseguinte, “só assim se produziria uma relação dinâmica e socialmente mais eficaz entre a investigação, isto é, a compreensão e o conhecimento da situação, e a intervenção, isto é, as propostas de acção dirigidas a um grupo ou área social que as discute e assume como suas” (Máximo-Esteves, 2008: 29).

No modelo de investigação-acção “emancipatório” ou “crítico” de Carr & Kemmis (1986), fundamentado no pensamento de Jurgem Habermas, “a investigação-acção está sempre intrinsecamente ligada à acção social ou a um movimento social, permitindo o esclarecimento dos indivíduos que contribuirão para mudar o mundo” (Máximo-Esteves, 2008: 59). Para além disto, a investigação-acção “emancipatória” ou “crítica”, defende o desenvolvimento da auto-confiança nas capacidades individuais, promovendo o desenvolvimento técnico e prático fora dos pressupostos tradicionalistas. Por outras palavras, a investigação-acção perspectivada neste sentido “pretende ser um meio de desenvolvimento dos profissionais e da sua situação de trabalho, através do exercício da autocrítica e da crítica” (*ibidem*).

Com efeito, esta passa da teoria à prática, orientada para a mudança através de um ponto de vista interpretativo subjacente a uma explicitação teórica. Assim, a investigação-acção faz ligação entre teoria e prática, entre investigação e acção e confere ao/à observador/a uma maior autonomia (Perrenoud, 1981). Salienta-se que esta tem ainda em conta o contexto em que os fenómenos ocorrem e todas as subjectividades que dele advêm. A investigação-acção considera, por isso, o conflito como uma fonte de informação na medida em que este propicia a comunicação. Desta forma, a investigação-acção “aparece epistemologicamente com uma grande centralidade no processo de conhecimento orientado para a emancipação dos [as] investigados [as] e dos [as] intervenientes, pela definição de um objecto comum a ambos, situando-os [as] num campo definido pela sua presença numa interacção concreta” (Leite, Rocha, Pacheco, 1995: 584).

Devido a um conjunto particular de circunstâncias, não há um modelo fixo de investigação-acção, o que remete desde logo para a ideia de flexibilidade, característica imprescindível para a condução de qualquer plano ou projecto de investigação-acção. Neste sentido, existem diversas concepções de acção que conduzem, consequentemente, a diferentes relações com a investigação/intervenção. Desta forma, Jean Dubost (1983) diz-nos que existe uma

articulação entre a investigação e a acção e que esta se constitui numa estratégia de pesquisa, de acção participativa e comprometida, de existência e de análise social com uma vertente de elucidação (*idem*). Por outro lado, Hannah Arendt (1958)<sup>22</sup> mostra-nos uma concepção de investigação-acção educativa que nos remete para a noção de *poiesis* – “construir acção” – e de *praxis* – “fazer acção” – de Aristóteles. Esta autora re-concebe esta divisão diádica e revela-nos que existem diferentes formas de acção humana que implicam diferentes formas de relacionamento com a investigação/intervenção. Neste sentido, Arendt (1958) centra o seu pensamento na necessidade de criar uma praxis democrática para todos/as aqueles/as que estejam interessados/as numa educação igualmente democrática, defendendo que a acção se deve libertar da hegemonia teórica que a limita e aprisiona, pois só assim os indivíduos poderão expressar-se livremente.

De facto, pode então perceber-se que a “investigação-acção constrói-se em torno de uma acentuada interdependência entre a investigação e a acção” (Leite, Rocha, Pacheco, 1995: 583), nunca sendo descurada a centralidade dos sujeitos envolvidos, uma vez que “age-se para conhecer, intervindo numa situação considerada problemática (...) com vista à sua transformação” (*idem*: 584). Tudo isto não seria possível se a construção do conhecimento da realidade em que estamos inseridos/as se baseasse numa relação de exterioridade e distanciamento. A acção desenvolve-se no sentido de conhecer, onde o conhecimento resultante desse agir deve orientar a acção a implementar.

Assim, a observação participante permitiu que a relação construída no terreno tivesse por base a proximidade e não a exterioridade, o que me possibilitou criar espaços de intervenção e comunicação com os sujeitos do contexto.

Passada a fase mais intensa de estranheza com o contexto, senti que até ao final do estágio existiu sempre uma tensão latente entre “o *estar dentro* e o *estar fora*, entre a aproximação e o distanciamento” (Neves, 2008: 127). Quando entrei na instituição, necessitei de me adaptar às regras do local e limitar a minha acção também ao que era pretendido pela instituição. A gestão da aparência (*idem*) no terreno foi conflitual e redefinida ao longo do tempo, apesar de intencionar criar pontes de ligação e identificação com as crianças e jovens. No entanto, criar este tipo de relação é paradoxal: por um lado, permite-nos interagir e agir, (re)construindo

---

<sup>22</sup> In COULTER, David (2002) “What Counts as Action in Action Research?”, *Educational Action Research*, 2, 27-38.



a nossa inserção no terreno por relação com a proximidade que temos com os sujeitos e, por outro lado, esta proximidade pode também constituir-se um obstáculo quando os sujeitos do contexto nos começam a perspectivar como um/a deles/as. Assim, percebo que “não imitando o estilo deles [as]” (*ibidem*), é possível demonstrar alguma afinidade ou proximidade com os/as mesmos/as. Na verdade, o difícil é não ter essas afinidades.

A observação participante assume-se, então, como técnica central neste trabalho tanto “quantitativamente (aquela que mais tempo exigiu e mais dados forneceu) como qualitativamente (a que melhor e mais directamente permitiu uma percepção naturalista e proximal)” (Fernandes, 1997: 61). A observação participante pode ser também encarada como um tipo de observação directa – em que o/a observador/a pode não recorrer deliberadamente á interacção (*idem*) – mas com elementos característicos que a diferenciam da mesma. Na área das Ciências Sociais e Humanas, como a psicologia, a sociologia e a antropologia, a observação participante é igualmente perspectivada de diferentes formas: por uma lado, pode supor a perda de objectividade, na medida em que observador/a e observado/a formam um sistema interactivo, influenciando-se mutuamente; por outro lado, pode ser encarada como um meio privilegiado de ter acesso aos significados e à partilha de experiências no seio de um grupo, assumindo-se como uma técnica não quantitativa; por sua vez, e mais numa visão antropológica, a observação participante é aquela que se desenrola de acordo com os parâmetros e normas do grupo em que o/a observador/a se encontra envolvido (*idem*).

Destas definições, posso concluir que a observação participante, apesar de ser perspectivada de diferentes formas, não deixa de se assumir como uma técnica que nos permite olhar a realidade com diferentes lentes, causando algumas controvérsias mas, ao mesmo tempo, permitindo ao/à observador/a uma oportunidade de se conectar com o grupo que observa e ter acesso a informações, sentimentos e significações únicas.

Não querendo definir a minha posição no terreno apenas através de um olhar, uma vez que estar no terreno implica sempre um dinamismo que não nos permite definir e pré-estabelecer o papel e lugar a ocupar, penso ser importante referir três das formas em que é possível conceber o envolvimento do/a observador/a durante a sua estadia no terreno. Assim sendo, podemos ter um *papel periférico*, que se caracteriza por ser menos comprometida com o grupo, assumindo-se “uma postura

“por dentro” através duma interacção estreita, frequente e significativa (...) mas não se assume posição de membro central e refreia-se a tendência a participar directamente em actividades” (*idem*: 66). Já tendo um *papel activo*, assume-se uma posição mais central no contexto, fazendo parte das actividades a serem realizadas e, já num registo mais “radical”, podemos ter um *papel completo*, em que o/a observador/a “em vez de ser um mero participante, envolve-se no grupo inteiramente como nativo” (*ibidem*).

Tendo em conta aquilo que acabei de referir, e remetendo o meu pensamento para o percurso de estágio que realizei, neste período assumi um papel activo, uma vez que participei integralmente em diversas actividades, não só pensadas por mim mas também a pedido da própria instituição e dos actores que dela fazem parte. De qualquer forma, sinto igualmente que ao longo do percurso existiram também momentos em que assumi um papel periférico, sendo para mim difícil delimitar e centrar-me apenas num. Tal como referi anteriormente, e aparte dos papéis que possa ter assumido, estes permitiram-me aceder ao “inside knowledge”, a um conhecimento interno que foi fundamental para o desenrolar da intervenção.

Não posso deixar de dar relevo ao papel dos informantes privilegiados/as. Estes/as, mesmo que inconscientemente, tiveram “o papel de alguém que nos dá elementos circunstanciados” (*idem*: 73). As informações que estes/as fornecem complementaram a minha observação e, no que diz respeito à experiência no terreno, fizeram-me ter em conta algumas situações às quais não dava importância e, ao mesmo tempo, facilitaram a minha compreensão acerca de situações que iam acontecendo.

Mesmo não esperando, foi usual confidenciarem-me informações e desabafos que me permitiram ter informações sobre as crianças e jovens que de outra forma provavelmente não teria, uma vez que no que diz respeito à nota de terreno abaixo mencionada me encontrava no terreno há pouco tempo.

“Enquanto o JD<sup>23</sup> colocava aquilo que estava a procurar numa folha de Word, o JP disse-me: “Esse aí tem cara de santinho mas porta-se um bocado mal. Também coitado, a mãe morreu tinha ele seis anos”. Encolheu os ombros e mudou rapidamente de assunto” (NT 5)

---

<sup>23</sup> Todos os nomes dos sujeitos do contexto foram alterados. Para se tornar de mais fácil compreensão quem é referido, todas as iniciais começam por uma letra que os/as identificam, nomeadamente: “J” para jovens; “C” para crianças; “D” para equipa técnica; “M” para monitores/as; “P” para equipa educativa; “E” para estagiárias; “V” para voluntários/as; e “R” para pessoal auxiliar.

As discussões e trocas de ideias entre vários elementos da instituição são frequentes. Neste caso em específico, em cerca de uma hora e meia de conversa com uma voluntária, a DCF mostrou-lhe que agora a casa tem outras necessidades e que todos/as têm de respeitar isso porque nada será como antes, principalmente no que diz respeito à equipa de voluntários/as, uma vez que este ano, para além de existirem reuniões mensais, cada um deles/as tem um maior acompanhamento e uma área de actuação específica.

“Este foi um dia com acontecimentos que eu não esperava. A discussão que houve fez-me perceber um pouco mais a forma como a casa funciona e o esforço que é feito por todos para garantir uma boa qualidade de vida para as crianças e jovens de lá” (NT 13)

Por outro lado, pude também perceber que é difícil distinguir o que pertence ao colectivo (controlado por adultos) e o que pertence a cada um. No caso retratado, o objecto ‘furtado’ por um jovem foi alvo de castigo por parte dos adultos. Contudo, esse objecto também não pertence à PM nem ao MP. Aliás, foi uma oferta para a casa, ou seja, para todos/as. Mas os adultos têm mais autoridade sobre o que não lhes pertence do que as próprias crianças e jovens, o que não deve ser fácil de entender. Acrescente-se que existe uma grande necessidade destas crianças e jovens (ou de todas as crianças e jovens) de mostrarem que têm objectos e jogos. E TER tem muito a ver, hoje em dia, com SER.

“Quando cheguei à sala de estudo a PM disse-me que precisava falar comigo. Quando ficamos sozinhas alertou-me para eu não deixar nenhum deles entrar no polivalente enquanto lá estiver porque ontem o JP foi lá e roubou um jogo. Disse-me que foi o MP que descobriu na mochila dele. O JP disse que foi um amigo que lhe deu e o MP acreditou. Mais tarde veio a saber pelo JS que aquele era um dos jogos que estava numa saca grande no polivalente. Confrontaram o JP e ele acabou por confessar. A PM acrescentou: “É assim que querem que confiemos neles” (NT 24)

Também as questões da autoridade e do castigo são visíveis, mas denota-se uma parte de incompreensão por parte das crianças e jovens relativamente ao que os/as rodeia. O “orelhas” é o Padre que coordena todas as instituições que fazem parte da Obra do Frei Gil. Aqui, a autoridade é (re)conhecida e visível mas, ao analisar a nota de terreno seguinte, pode-se verificar que, por não compreenderem ou simplesmente por vontade de encontrarem uma justificação plausível para o que

fizeram, o castigo aparece como a forma de reprimir futuros comportamentos semelhantes.

“A DCF deu-me o livro de actividades e quando ia a entrar na secretaria para tirar fotocópias o JBF disse-me: “Não podes entrar porque está aí o orelhas!”. Perguntei-lhe de quem é que ele estava a falar. Ele respondeu: “É o que manda nisto tudo!” (NT 39)

“Cheguei á instituição e o MF vinha a chegar com alguns deles/as. A CJ cumprimentou-me e pareceu-me chateada. Perguntei o que se passava. Disse-me que ia ficar de castigo e que não tinha feito nada (...) encontrei o MF no elevador e ele comentou comigo que a CJ vai ficar de castigo porque já não é a primeira vez que ela desaparece quando é a hora de a ir buscar à escola e ninguém sabe onde ela está” (NT 57)

Relativamente às próprias crianças e jovens, a incompreensão destes/as passa também para outros níveis que talvez devessem ser melhor explicitados. Não será necessário um acompanhamento maior para crianças que se encontram nestas situações?

“Contou-me [a MJ] que o CD anda a dizer a toda a gente que vai embora e que os meninos e meninas estão a ficar perturbados. Ela acha que o CD está um pouco iludido porque ele tem 9 anos e os casais preferem crianças mais novas. Referiu que numa altura uma senhora que o vinha buscar algumas vezes levou-o durante algum tempo para casa dela até que acabou por não o fazer mais por causa do comportamento dele. Contou-lhe que ele era muito mentiroso e que em casa dela parecia outra pessoa” (NT 61)

Aliás, será justo para elas estarem neste vai e vem e serem constantemente magoadas porque as vêm buscar e simplesmente as deixam lá novamente porque afinal não correspondem às expectativas?

Os/as informantes privilegiados/as não são apenas pessoas que nos facilitam o acesso à informação, são muitas vezes aqueles/as que nos permitem ir mais além, reflectindo, descobrindo e colando as peças deste puzzle gigante que é a vida na instituição.

## ***2. Do caminho percorrido... ao caminho escolhido***

O meu percurso ao longo do tempo na instituição foi de alguma forma irregular, sempre acompanhado por sentimentos contraditórios e (in)decisões que foram construtivas e me fizeram encarar e aperceber a realidade de perspectivas diferentes.

“No entanto, e no que diz respeito ao meu estado de espírito, sinto-me um pouco perdida neste percurso que até agora tenho feito. Sinto alguma dificuldade em conseguir concretizar todas estas ideias e, principalmente, em relação ao meu projecto... Espero que seja temporário” (NT 4).

O mal-estar inicial foi algo prolongado, talvez pela insegurança sentida ou mesmo por não saber lidar com a situação em que me encontrava.

“Confesso que me senti um pouco perdida por ainda não conhecer nem ser conhecida por ninguém” (NT 5)

Aquando da entrada no terreno, e depois de ter as primeiras reuniões com a minha orientadora e a DCF, o meu primeiro olhar recaiu na realização de actividades no exterior da instituição, tendo como principal objectivo facultar às crianças e jovens da instituição experiências diferentes das que até então tinham vivenciado ao mesmo tempo que lhes proporcionava uma estadia mais reduzida na casa. Foi esta a minha primeira decisão sem ainda ter entrado em contacto mais profundo com os sujeitos do contexto.

“Depois de algumas reuniões que tive com a professora Natércia Pacheco, minha orientadora de estágio, ficou então definido que o meu trabalho seria direccionado para o desenvolvimento de actividades lúdicas com o grupo de crianças e/ou/adolescentes da Obra do Frei Gil. A nossa ideia inicial é desenvolver estas actividades preferencialmente fora da instituição, no sentido de poder proporcionar experiências diferentes a estes meninos e meninas. Desta forma, muitas associações e instituições foram surgindo como possíveis locais para o desenvolvimento destas actividades: Fundação Serralves, Associação de Ludotecas do Porto, Instituto Orff, Planetário do Porto, entre muitas outras” (NT 3).

Contudo, e ao longo de quase três meses de observação e participação activa no terreno, consegui aperceber-me que as visões relativamente à nova casa, mais especificamente no que diz respeito aos tempos livres no interior da mesma, eram diferentes do que eu esperava, senão mesmo opostos. Da mesma forma, apercebi-me que o tempo destinado para a duração do estágio também não me permitia organizar este tipo de acções, uma vez que para além de envolver despesas que a instituição poderia não estar disposta a despendar, o processo burocrático para a sua efectivação iria demorar e alongar-se por um tempo que eu não tinha disponível.

Quando soube que ia realizar o estágio nesta instituição, já tinha tentado recolher alguma informação sobre a mesma, que efectuei através de pesquisas e conversas informais com colegas de turma que noutros anos lectivos tinham realizado os seus estágios na Casa do Estudante ou no Berço da Caridade. Como o estado avançado de degradação de ambas não permitia que as crianças e jovens tivessem boas condições de habitabilidade, supus que a vinda para a nova casa se apresentasse como algo muito querido por todos/as. Por outro lado, e em consonância com o estigma social que normalmente recai sobre crianças e jovens institucionalizados/as, supus previamente que o “melhor” para eles/as seria passar o menor tempo possível na instituição e que seria benéfico para o seu desenvolvimento pessoal e social ter acesso a novas experiências. Estas foram as suposições que, mesmo que inconscientemente, guiaram a minha acção durante algum tempo do estágio.

Porém, as observações que realizei e o facto de interagir constantemente com todos os elementos do terreno, permitiu desconstruir a minha pré-visão, fazendo com que olhasse para o contexto de uma forma totalmente diferente. Pude perceber que de facto a mudança para a nova casa foi fundamental, tanto a nível humano como organizacional, uma vez que neste momento a instituição foi abrangida pelo Plano DOM que, tal como acima referi, segue determinados parâmetros de qualidade que as instituições têm de cumprir. Se a mudança para esta nova casa não tivesse existido a Casa do Estudante e o Berço da Caridade teriam de fechar as suas portas. Numa das reuniões de voluntariado, a DCF chegou mesmo a referir que esta casa “não poderia ter chegado em melhor hora”.

Por outro lado, e centrando-me nas visões das crianças e jovens, nas suas vivências no interior da casa e ligações com os espaços, compreendi que nem sempre uma mudança para melhor implica necessariamente uma mudança positiva. As queixas em relação à organização e funcionamento da casa foram constantes, chegando alguns a afirmar que, apesar das más condições de habitabilidade, preferiam continuar a viver na antiga. Referem que existem mais regras com as quais não concordam, nomeadamente o facto de os/as monitores/as lhes tirarem o telemóvel às 19h, não poderem ver televisão e que mesmo sem isto na outra casa de divertiam mais.

“Voltei para a mesa para continuar a fazer os anjinhos e o JBF e o JB sentaram-se na mesa em frente à minha a contar histórias da casa antiga. Estavam muito entusiasmados. Fiquei surpreendida quando eles disseram que apesar da outra casa não ter tantas condições gostavam muito mais de viver lá. Dizem que aqui há mais regras. Na outra casa, eles brincavam mais, “roubavam” comida sem ninguém saber e corriam tanto pelos corredores “que parecia que estremeciam”. A convivência na outra casa era maior, pelo que eles dizem parecia que o espírito de grupo era mais forte e que se desvaneceu com a mudança para esta casa” (NT 15)

O mal-estar sentido em relação à vida no interior da instituição é constante, podendo denotar-se tanto por atitudes como pelo facto de aproveitarem várias situações para o demonstrar. É de sublinhar que, nestas idades, o sentimento de risco e aventura supera frequentemente a obrigação de se ‘portar bem’. Daí que possa haver também uma certa nostalgia de um tempo em que era mais fácil não cumprir as normas.

“O JS, a JR e o JPE saíram do polivalente porque tinham que ir para a sala de estudo. O JBF ficou comigo o resto da tarde. Perguntei como correram as férias do natal. Ele respondeu: “Se eu estiver fora daqui, estou sempre bem” (NT 23)

Inclusivamente, quando alguns deles/as manifestavam esta insatisfação eram punidos com castigos, castigos estes que para além de poderem ser considerados anti-pedagógicos, não lhes permitiam reflectir e exprimir as suas opiniões, mas reprimi-las para não serem punidos/as.

“Olhou para o JZ e disse que quando ele acabasse tinha de lhe escrever 10 palavras começadas com “s” e 10 com “c” para saber que seca se escreve com “s” e não com “c”: “Da próxima vez que disseres que nós somos uma seca e que estar na instituição é uma seca já sabes como escrever bem!” (...) “Perguntei-lhe então o que é que ele gostava que a instituição tivesse para que não fosse uma “seca”. Ele respondeu: “Podemos ver televisão sempre que nos apetecesse, termos uma PS para jogarmos e por aí”. Perguntei se era “só” isso e ele disse que sim. Olhei para a folha que tinha em frente a ele e consegui ler: A PM devia ir-se embora (...) a vida aqui é um “ceca”” (NT 28).

Aliado a esta insatisfação, e exceptuando apenas aquilo que alguns/algumas dos/as voluntários/as lhes proporcionam, os tempos livres no interior da casa eram passados no quarto ou mesmo na sala de estudo “porque não tinham nada para fazer”. A DCF já me tinha indicado que normalmente eles/as já tem várias actividades no exterior, muito em parte devido aos/às voluntários/as e às parcerias existentes com a comunidade. Por conseguinte, o meu olhar foi (re)direccionado para a vida no interior da instituição e não no seu exterior.

Não poderia deixar de referir que, para me conseguir integrar no contexto e ir criando relações com os sujeitos, a minha entrada no terreno foi demorada e

realizada por *patamares de conquista*: primeiro a sala de estudo (pisos -1), depois o 1º piso (dos mais pequenos e raparigas) e, finalmente, o 2º piso (dos rapazes). A minha entrada no terreno realizou-se em túnel, sendo que há medida que o tempo passava ia “conquistando” os espaços, onde era reconhecida pelos sujeitos enquanto elemento daquela realidade, ao mesmo tempo que progressivamente deixava de ser uma “estranha” na instituição. Estes *patamares conquistados* foram essenciais para o aprofundamento de relações e para o desenvolvimento da minha consciência reflexiva acerca do que acontecia à minha volta, assumindo-se como espaços não só de interações mas igualmente como oportunidades de expansão de relações e apreensão de conhecimento acerca da realidade circundante.

Consequentemente, tive oportunidade de ter acesso às mais variadas perspectivas acerca do mesmo, devido principalmente à observação participante, ponto aprofundado no subcapítulo anterior<sup>24</sup>, e que foram fundamentais para delinear a minha forma de actuação, tendo sempre presente o modo como os próprios sujeitos do contexto encaravam a minha presença. Através das mais variadas opiniões e comentários em relação a mim, tomei consciência que a presença num determinado contexto implica que, de uma maneira ou de outra, sejam elaboradas representações em relação à pessoa “estranha” e que num trabalho com crianças e jovens estas representações podem ser muito benéficas, mas abarcar também algumas desvantagens.

“Eles continuaram a falar comigo e depois disseram-me que quando me viram lá pensavam que eu ia morar com eles. O JB disse que pareço ter 15 anos e não 22 e que por esse motivo é que pensou que ia para lá” (NT 15)

“A minha relação com alguns/as dos/as meninos/as está a ficar mais aprofundada. Hoje a JP perguntou-me se podia passar a tratar-me por “miga”. Eu disse-lhe que podia, que não havia qualquer problema. Alguns dos meninos também me tratam por Martinha e estão constantemente a comentar que não pareço ter 22 anos, que pareço ter 15 e ser “um/a deles/as”. Eu gosto que me vejam dessa forma mas não sei se é bom ou mau” (NT 18)

Pude também perceber que para alguns/algumas deles/as o meu papel não era claro, principalmente para aqueles/as com quem passava menos tempo. Neste caso, e talvez por estar comigo quase sempre na sala de estudo, o JD partiu logo do princípio que eu seria professora.

---

<sup>24</sup> Ver página 27.



“Chegou o JD e tratou-me por professora. Já não é a primeira vez que isto acontece. Disse-lhe que não era professora e que não havia problema em tratar-me por Marta” (NT 32).

Com o passar do tempo a visão deles em relação a mim também se foi alterando e fiquei surpreendida quando me apercebi que, apesar de no início não falarem muito comigo (principalmente os rapazes) notaram a minha presença e se recordavam da primeira vez que me viram.

“Escreveram no papel que tinha nas minhas costas: “Acho-te gira”; “Lindokas”; “Adoro-te porque és querida” (NT 47).

“O JBA disse-me: “Ainda me lembro de ti quando tinhas o cabelo preto e vieste cá com a tua mãe”. Perguntei-lhe o que é que ele queria dizer com isso e que nunca tinha ido lá com a minha mãe. Ele respondeu: “Oh eu vi-te quando vieste cá com uma Sra. velhota”. Disse-lhe que não era a minha mãe mas sim a minha orientadora de estágio da faculdade” (NT 58)

Relativamente ao trabalho que desenvolvi, e mais especificamente às actividades na sala das manualidades, este conceito está bastante enraizado naquele quotidiano enquanto algo de diferente que fazem no seu dia-a-dia.

“Quando ia a sair o CP estava ao lado da sala de visitas com um homem e uma mulher, bateu-me nas costas e correu para a beira deles. Riu-se para mim e pareceu-me que o Sr. lhe perguntou quem eu era. Ele respondeu: “Ela faz actividades lá em cima connosco” (NT 58)

Cingindo-me às crianças e jovens da instituição, pude perceber que, principalmente por parte das raparigas, desde a forma de vestir à maneira como falamos, tudo é apreendido e alvo de comentários.

“Durante o jogo o JN disse-me: “Aposto que a tua cor preferida é o roxo igual ao das tuas sapatilhas all star”. Achei querido ele ter reparado e disse-lhe que de facto o roxo é uma das minhas cores preferidas” (NT 38).

«Fui chamar a MJ. Enquanto ela estava com o CRB, a CJ mostrou-me músicas que estava a ouvir no mp3 e disse-me que gostava muito do meu cabelo e da casaca que eu tinha vestida» (NT 37).

“A JP descreveu esta pessoa: “É fixe, nós gostámos dela... Um dia chegou aqui com um cabelo marado... tem um anel grande”. Estava a descrever-me a mim” (NT 62)

Talvez por falarmos mais, era frequente estas desabarem comigo sobre aspectos muito diferentes das suas vidas, maioritariamente acerca do campo amoroso. Já com os rapazes, as conversas eram mais superficiais e, tirando os momentos em que fui eu a questionar ou aqueles que surgiram no decorrer de alguma actividade, não falavam proactivamente acerca dos seus sentimentos, mas

sim de assuntos que apareciam naturalmente, muitos deles relacionados com a escola.

Existiram alturas em que as representações em relação a mim, e por me perspectivar mais no contexto como “amigo/a crítico/a”, fez com que em algumas situações não fosse respeitada e, em alguns casos, simplesmente ignorada. Aliás, se era muitas vezes ignorada pelos adultos porque não haveria de o ser pelas crianças e jovens?

“A JP perguntou onde estava a PM. Disse-lhe que hoje era dia da reunião semanal dos técnicos e que provavelmente ela só viria para a sala ao fim da tarde. Ela perguntou-me: “E tu não vais? Se estás a estagiar aqui devias ir”. Fiquei sem resposta até porque concordo com ela. Nunca me propus para assistir a uma reunião porque penso que seria demasiado intrusivo da minha parte, mas também não percebo porque nunca sugeriram, até porque a suposta apresentação que a DCF iria fazer de mim à equipa técnica nunca chegou a acontecer...” (NT 50)

Senti que ocupava um lugar diferente, um lugar de uma pessoa que não tinha a mesma função que um/s técnico/a ou monitor/a, mas que acabava por se relacionar de uma forma diferente dos/as restantes/as, pois tive noção que em muitas situações tive acesso a informações vindas destes/as que não contavam aos/às técnicos/as ou monitores/as.

“Fui para a sala de estudo e estive a ajudar o JD a terminar um trabalho. Estávamos sentados no computador quando ele tirou do bolso um lenço. Desembrulhou-o e tirou de lá um dente que lhe tinha caído. A professora disse-lhe de imediato para ele ir lavar as mãos e desinfecá-las. O JD voltou e contou-me num tom baixinho e em segredo que às vezes ele e outros meninos põem desinfetante nas mãos e depois acendem um isqueiro para mão começar a arder. Estava a contar-me esta história entusiasticamente. Disse que uma vez a mão do JPE “ardeu até ao pulso” (NT 35).

### **3. A Entrevista**

Como forma de complementar as observações que realizei, a ideia de realizar a entrevista sugeriu-me a possibilidade de ter acesso a visões mais objectivas acerca daquela realidade. Para que tal fosse possível, pensei realizar uma entrevista com a DCF, directora da instituição, com a PM, professora da sala de estudo e o monitor MP. No entanto, e devido a constrangimentos temporais, só foi possível a realização da mesma com a PM, uma vez que era aquela que tinha o horário mais definido e foi mais fácil de marcar uma hora que fosse benéfica para as duas.

A entrevista pode assumir vários formatos e diferentes formas de ser efectuada. A entrevista semi-directiva foi escolhida por perspectivar que se adequou mais tendo em conta a intencionalidade ao realizá-la. Tanto para a entrevistada como para a entrevistadora, esta permitiu ter acesso de forma mais objectiva aos diversos temas abordados, bem como a uma maior clarificação da entrevistada. Para que tal fosse possível, a existência de um guião<sup>25</sup> organizador, flexível e temático foi essencial, de forma permitir à entrevistada a liberdade e o espaço necessário para poder exprimir a sua opinião sobre o tema a partir da abordagem que mais lhe conveio.

Para além de tudo isto, e pelo facto da entrevista se constituir numa técnica que privilegia, predominantemente, a verbalidade, foi então necessário fazer o esforço e desenvolver a capacidade de escuta activa e sensível, de forma a tornar este momento de interacção mais empático, reconhecendo a aceitação incondicional do outro. Por outras palavras, não é só necessário ouvir mas, acima de tudo, escutar.

Embora houvesse um guião estruturador da entrevista, esta decorreu num ambiente informal, mas sempre focando pontos essenciais que o guião incluía. Com a entrevista que realizei, consegui perceber em que contexto a figura da professora aparece na instituição e, por ser uma daquelas pessoas que mais contacto tem com as crianças e jovens, permitiu-me ter acesso a outra visão da realidade e a informação que até então desconhecia. Neste sentido, a entrevista semi-estruturada,

“ao permitir entabular uma conversa, com um determinado ponto de partida, mas cujo rumo poderia ir sendo definido pelos intervenientes humanizada pela presença da entrevistadora-colega, decorrendo num clima de diálogo e de proximidade, respondia positivamente à preocupação com o respeito pelos entrevistados, não reduzindo ao papel de objecto de pesquisa mas tornando-os sujeitos/pares de um diálogo” (Terrasêca, 1996: 96).

Por sua vez, e por decorrer num clima informal, ao longo da entrevista a PM também se tentou colocar no meu “lugar”, referindo algumas vezes que queria responder de acordo com aquilo que eu queria e corresponder às minhas expectativas. Fez-me perceber que a verdade das respostas é sempre limitada, mesmo que inconscientemente, a este sentimento.

---

<sup>25</sup> Anexo III – Guião da Entrevista.

“(...) ahh... é muito de altos de baixos... é, é... Também é preciso gerir muito a frustração de ser professor e de ter se calhar 90% de insucesso. Ahh... E... agora não sei que é que quer que lhe diga mais, a seguir (risos)” (ENT<sup>26</sup>)

Por outro lado, aqui se denota a relação de proximidade e o ambiente empático em que a mesma foi realizada. Desta forma, a escolha da entrevista semi-estruturada revelou-se mais uma vez vantajosa porque “possui um grau de abertura suficiente para possibilitar (...) não se tornar num instrumento redutor de informação e recolher toda a riqueza que os sujeitos possam pôr nas suas palavras” (*idem*: 97). Uma outra intenção inerente à realização desta entrevista, era fazer com que a entrevistada reflectisse acerca da sua própria acção e não apenas explicitasse os pontos referentes ao trabalho que realiza no interior daquela instituição.

“O trabalho aqui é, no fundo, um trabalho se calhar do pólo oposto de ser professor, que aqui eu sou encarregada de educação (...) pronto, se numa escola à sala de aula vão ter muitos dos problemas deles, aqui assim com o contacto ainda mais estreito, aqui também vêm ter muitos dos problemas dos miúdos e é um espaço privilegiado em que uma pessoa está muito perto deles, e dos desabafos, e das histórias que vivem muitas vezes ainda aos fins-de-semana...” (ENT)

Tal como referi, por ser uma das pessoas que mais contacto directo tem com as crianças e jovens, permitiu-me também ter acesso a outra visão da realidade e a informação que até então desconhecia.

“Em relação aos meninos e às meninas, não me parece que haja muitos problemas, acho que convivem todos muito bem, acho que ficaram a ganhar uns e outros. Não sei se por isso se não mas aqui acho que os rapazes estão mais calmos. Na outra casa de vez em quando havia sessões de luta mesmo, conflitos físicos, aqui... não me lembro de ter havido algum Ahh... também a junção se calhar com os mais pequeninos também foi muito, muito positiva. Claro que nos obriga depois também ao dobro da vigilância, não é? Porque às vezes formam-se por aí casais, namorados, e embora nós lhes inculcamos, que lhes digamos que eles aqui são como irmãos, sabemos que nem sempre eles assim o pensam e o vêm...” (ENT)

Na linha de pensamento de Quivy & Campenhoudt (1995), a entrevista é um método de recolha de dados “no sentido mais rico da expressão” (*idem*: 192). Através desta, foi possível aceder às visões que a entrevistada têm acerca das suas próprias

---

<sup>26</sup> ENT significa Entrevista e será assim referenciada ao longo do texto.

acções, bem como às suas experiências nos mais variados papéis que assume ao longo da sua vida.

A entrevista semi-directiva é então vantajosa por não ser inteiramente aberta e por não ter um guião muito vasto de perguntas precisas, onde estas se assumem mais como “perguntas-guia” que o/a entrevistador/a apenas utiliza para orientar a entrevista (*idem*).

#### **4. A Análise de Conteúdo**

Não poderia deixar de referir que, e no seguimento das técnicas já anteriormente mencionadas, registei os momentos do estágio em notas de terreno num diário de bordo. Estas são fundamentais, de forma a documentar a nossa estadia no terreno e, igualmente, as facilidades e obstáculos à nossa intervenção. A partir das notas de terreno, foi possível aceder às subjectividades do contexto, dos indivíduos, das experiências e reflectir, de igual forma, sobre o meu papel e o meu trabalho.

Face ao exposto, e de forma a proceder à interpretação das informações recolhidas, tanto das notas de terreno (resultantes da observação participante) como da entrevista realizada, recorri à análise de conteúdo<sup>27</sup>. É a partir das nossas notas de terreno, ou seja, do nosso material empírico, que partimos à procura das informações mais relevantes, implícitas ou explícitas, e dos sentidos que os sujeitos atribuem a determinado acontecimento. Deste modo, a partir das informações, podemos então seleccionar dimensões/categorias mais relevantes para de seguida as interpretarmos. Penso ser importante ressaltar o facto que esta fase foi crucial no progresso do trabalho, sendo que requer muita atenção como momento de reflexão crítica na exploração do texto/material.

A escrita das notas de terreno figura um momento não só de descrição mas, igualmente, de reflexão que se requer crítica. A função das notas de terreno é transcrever-se “não apenas o que se observa mas também o mais fielmente possível o que os actores sociais dizem, bem como aquilo que é referido pelos informantes privilegiados” (Fernandes, 1997: 71). O registo da minha estadia no terreno foi

---

<sup>27</sup> Anexo IV - Análise de Conteúdo

fundamental porque, para além de estas se constituírem como corpo do conjunto de dados e informações obtidas, permitiu-me, já numa fase mais avançada, ter uma visão panorâmica da minha estadia no terreno e recordar situações e discursos dos actores que por vezes escapam à memória.

É a partir destas que temos oportunidade de reflectir e fazer inferências, uma vez que estamos constantemente “envolvidos num complexo conjunto de leituras – observações e inferências” (*idem*: 72) que facilitam a complexificação da nossa problemática e a reflexão acerca do contexto. Esta, ao supor uma organização e categorização das informações obtidas, permite “elaborar uma leitura do material empírico obtido que não tome como referência os seus próprios valores e representações [do/a observador/a] mas que se abra, assumida e tranquilamente, ao amplo da subjectividade e da interpretação” (Rodrigues, 2006: 95).

Assim, a análise de conteúdo é um momento de ruptura com o material e, sendo esta uma fase crucial, foi necessário construir uma certa *estranheza* para conseguir analisar a informação recolhida, tendo presente que não devo “trair” os discursos revelados, mas antes, traduzir os mesmos numa linguagem próxima e entendível que facilite “a construção de sentido, manifestando-se tanto no plano físico (terreno) como no plano simbólico (a linguagem)” (Araújo, 2004: 60).

### ***Parte III – Deitar Mãos à Obra***

---





### **1. Espaço(s) de Intervenção**

Centrando-me na minha intervenção, observei ao longo deste tempo que muitos dos meninos e meninas ainda não se sentem afectivamente ligados à nova casa, sendo que muitos/as deles/as dizem-me inclusivamente que apesar da casa antiga não ter condições habitacionais para que pudessem continuar lá, preferiam a forma como viviam e o modo de organização da mesma “porque tinham mais liberdade”. Se aliarmos esta vontade ao facto da maior parte deles/as, quando chega da escola e acaba os trabalhos de casa na sala de estudo, ficar a deambular pela instituição na esperança de se puderem ocupar com alguma “coisa”, penso fundamental realizar uma intervenção que lhes permita, por um lado, começarem a identificar-se mais com o novo espaço em que agora se encontram e, por outro lado, lhes permita tornar os seus tempos livres mais dinâmicos e formativos. Mas, sem querer facilitar as coisas, também é verdade que, quando se chega a casa, na maior parte das ocasiões não apetece fazer nada de muito útil... Porque hão-de as crianças estar sempre ocupadas?

De qualquer forma, algumas destas situações vão sendo colmatadas pela valiosa presença de voluntários/as, onde ressalto, por exemplo, a realização de actividades ligadas às artes manuais pelo voluntário T. às quartas-feiras, a “hora do conto” realizada às sextas-feiras pela voluntária I., entre muitos/as outros/as que tornam a vivência na casa mais dinâmica e auxiliam estas crianças e jovens a desenvolverem as suas capacidades ao mesmo tempo que se divertem.

Tendo em conta este ponto de partida, e aliando as minhas intenções às necessidades sentidas pela instituição e às sugestões feitas pela DCF, a intervenção que realizei focou-se no desenvolvimento de actividades/jogos lúdicos com as crianças e jovens no sentido de lhes poder proporcionar espaços de interacção e reflexão relacionados com vários aspectos das suas vidas, numa perspectiva humanizante e formativa.

As actividades e jogos lúdicos foram organizados de acordo com os grupos aos quais se dirigem e estruturados de acordo com as suas faixas etárias: dos 6 aos 10 anos e dos 11 aos 15 anos. Similarmente, e uma vez que a partir do momento

que eles chegam da escola a prioridade é a realização dos trabalhos de casa nas respectivas salas de estudo, a organização das actividades pelos dias da semana foi feita depois de uma análise da permanência das crianças e jovens na instituição. De forma a tentar delinear um pouco mais a estrutura da minha intervenção, os objectivos gerais e específicos do trabalho a ser realizado encontram-se abaixo discriminados.

#### Objectivos gerais:

- 1) Favorecer uma maior inter-relação entre as crianças e jovens, estimulando o conhecimento mútuo de cada um/a;
- 2) Promover e desenvolver a formação das crianças e jovens, numa perspectiva terapêutica;
- 3) Incentivar as capacidades de criatividade e sociabilidade;
- 4) Realizar diferentes actividades, estabelecendo pontes entre os seus conhecimentos práticos e as actividades a serem desenvolvidas;
- 5) Estimular a valorização de outras actividades que não as escolares – principalmente artísticas – como importantes e fundamentais para o desenvolvimento global do ser humano.

#### Objectivos específicos:

- 1) Perceber o sentido que as crianças e jovens atribuem ao facto de estarem institucionalizados/as;
- 2) O que sentem em relação à nova casa, tentando perceber as visões diferenciadas de acordo com o tempo de institucionalização;
- 3) Compreender quais são os interesses das crianças e jovens, tanto profissional como pessoalmente, para que possam discutir e reflectir acerca do seu futuro;
- 4) Incentivar a reflexão e consciencialização referente a vários aspectos da vida deles/as, tanto dentro como fora da instituição;
- 5) Proporcionar espaços de diálogo e discussão, aliado à realização de actividades/jogos lúdicos.

As actividades desenvolvidas tiveram como principal objectivo a partilha de visões e opiniões, dar voz a cada um/a e aos seus sentimentos e expectativas em

relação aos vários contextos em que se inserem e com as pessoas com as quais convivem diariamente.

É importante referir que, no que diz respeito ao espaço em que se inserem, uma primeira abordagem passou pela decoração da casa, em que propus que me auxiliassem na decorar os espaços comuns da casa, como as salas de convívio em cada piso e até mesmo os corredores e os quartos, de forma a tornar o espaço mais familiar e acolhedor, que transmita segurança e apoio, aliado aos seus próprios gostos e interesses.

Um ponto fulcral foi partir do que eles/as pensam e dos seus interesses, de forma a poder humanizar os espaços que os/as envolve, recorrendo a materiais e artigos que a casa já possui e, inclusivamente, a objectos feitos/construídos por eles/as. Pretende-se que eles/as se sintam valorizados/as e centrais em todo este processo.

Não poderia deixar de referir que, aquando da entrada na instituição, este caminho percorrido (que possibilitou a escolha de um outro caminho), não foi vivenciado de forma estanque e estável<sup>28</sup>. Foi necessário adaptar-me às regras e modo de funcionamento da instituição, pois, apesar de não estarem demarcadas visivelmente, senti que existem barreiras institucionais que limitam a nossa escolha. As representações que temos quando partimos para o terreno, nem sempre são compatíveis com a realidade do contexto, o que pode provocar um certo mal-estar e, consequentemente, a necessidade de um maior esforço de (re)adaptação. A relação ambivalente que é vivenciada no local “opera-se num vai e vem entre territórios marcados por fronteiras institucionais e simbólicas (...) sendo este vai e vem gerador de inseguranças e seguranças relativas” (Leite, Rocha, Pacheco, 1995: 586).

Estas barreiras institucionais também transparecem nos quotidianos, o que “obriga” à execução de um jogo de cedências de forma a que a estadia no terreno seja o mais harmoniosa possível e conjugue tanto o interesse do/a observador/as como os interesses dos sujeitos que fazem parte da instituição. Por outras palavras, “é necessário passar por cedências, é necessário aprender a pôr-se em causa, a aceitar críticas, perceber que a nossa perspectiva é apenas uma entre outras” (*ibidem*). Relacionando esta visão com a problemática da investigação-acção, constata-se que esta permite exactamente isto, ou seja, “antever, descortinar,

---

<sup>28</sup> Ver página 36.

identificar espaços onde eventualmente será possível o exercício de uma dicotomia relativa e portanto a possibilidade de alguma intervenção” (Cortesão, 1998: 29). Esta procura de espaços de intervenção, supõe, então, uma visão crítica e reflexiva, e a consciência “de que existem, e quais são, as condicionantes macro-estruturais que limitam, por vezes explicitamente, outras vezes de forma subtil a possibilidade da acção” (*idem*: 29-30).

Apesar de não me poder demitir das minhas ideias, também não as posso impor. Uma vez que saber o nosso lugar se aprende no terreno, ao longo desta aprendizagem é igualmente necessário criar espaços negociados e de comunicação.

## **2. Do pensar ao agir**

Antes de passar à explicitação prática das actividades que foram propostas e realizadas ao longo da intervenção, penso importante referir alguns pontos fundamentais que condicionaram e foram essenciais para a sua concretização: a entrada no terreno e a forma como ao longo do tempo os espaços que fui ocupando permitiram delinear a minha intervenção.

Quando entrei na instituição, o sentimento de inquietação sobrepunha-se a tudo o resto. A partir do momento que comecei a frequentar diariamente a Obra do Frei Gil, o meu “espaço seguro” foi a sala de estudo. Foi através deste espaço que fui conhecendo as pessoas da instituição e as suas rotinas. Para mim era fundamental conhecer as crianças e jovens, uma vez que era com eles/as que iria desenvolver a acção. Este facto sempre foi um ponto orientador da minha acção e sempre esteve subjacente à intenção no decorrer do estágio. Em conversas informais com a DCF, ela própria partilhava a minha perspectiva de partir do contexto e dos sujeitos que dele fazem parte para delinear a minha acção.

“Referiu que era bom eu começar assim a acompanhá-los na sala de estudo porque era uma forma de os/as conhecer não muito intrusiva. Deu-me também um documento com o nome de todas as crianças e jovens que lá vivem e as respectivas escolas que frequentam. Falamos durante alguns minutos e no fim disse-me que talvez para a semana marque uma reunião para me apresentar à restante equipa. Eu respondi dizendo que pensava ser uma boa ideia porque assim ficariam a saber quem eu era” (NT 5)

Reunião esta que nunca chegou a acontecer. De qualquer forma, e sem esperar, comecei a frequentar a instituição todas as semanas por forma a *tornar-me habitual* naquele espaço.

“Esta semana comecei a ir todos os dias à instituição para começar a conhecer as crianças e, também, para elas me irem reconhecendo naquele espaço” (NT 6)

Neste sentido, e tal como mencionei anteriormente, o meu conhecimento da instituição realizou-se por *patamares de conquista*<sup>29</sup>: tendo em conta a forma física da casa, comecei pela sala de estudo (pisso -1), depois passei a frequentar o refeitório na hora do lanche (pisso 0), mais tarde passei para o 1º piso quando comecei a realizar actividades na sala das manualidades e, apesar de não frequentar tanto o 2º piso, já o frequentava sem que ninguém me achasse uma “estranha”. Esta movimentação no terreno e as conversas informais que ia tendo, tanto nos gabinetes, na sala de estudo ou mesmo nos corredores, permitiu-me ter acesso aos quotidianos destas crianças e jovens, às regras da casa e a sua forma de funcionamento. Foram sobretudo as conversas com as crianças e jovens que me permitiram ter acesso a esta realidade e ter presente que poderia ser importante desenvolver este tipo de trabalho devido, principalmente, aos seguintes motivos: a junção das duas casas, a Casa do Estudante e o Berço da Caridade e, consequentemente, o facto de pela primeira vez estarem a viver juntos rapazes e raparigas; as manifestações de agressividade entre eles/as e, por fim, a insatisfação dos mesmo relativamente aos seus tempos livres no interior da casa.

“Passado os instantes chegou o CRA e sentou-se noutra mesa. A JR e ele começaram a tratar-se mal até que ele se levantou e veio à beira dela ameaçá-la. Uma das cozinheiras disse para ele se sentar e comer o lanche todo apesar dele dizer que não gostava do queijo” (NT 5)

“Disse que estava a aborrecido porque não tinha nada para fazer. Perguntou o que eu estava a fazer e eu expliquei-lhe” (NT 15)

“A JR perguntou ao JBA se ele sabia tocar viola e ele começou a dizer que é guitarra e não viola. Disse logo: “Vê-se mesmo que és do Berço!” (NT 58)

Assim sendo, e tal como já referi, o meu trabalho orientou-se para o desenvolvimento de actividades e jogos lúdicos, numa perspectiva terapêutica e humanizante. Mais concretamente, todas as actividades foram programadas

---

<sup>29</sup> Ver página 40.

semanalmente, uma vez que era necessário entregar a planificação com as mesmas para constarem da planificação geral da casa. Em cada uma das planificações constava o nome da actividade, os/as destinatários/as, os materiais a serem utilizados, os objectivos pretendidos com a actividade e, por fim, o local da sua realização<sup>30</sup>. Todas as actividades foram seleccionadas por mim e só posteriormente eram “aprovadas” pelas técnicas responsáveis pelo mapeamento de todas as actividades semanais da instituição. Penso importante referir que a maior parte das actividades foram realizadas e planeadas em grupo, excepto num dos dias em que existia 1 hora estipulada para actividades dirigidas apenas para dois deles/as, a CJ e o JN que frequentam o ensino especial. Este foi um pedido feito DL e pela DCF.

“Fiquei reticente quando a DL me disse que tinha falado com a DRB e que tinham acordado que eu poderia ter 1h de actividade com a CJ e o JN para “treino de competências sociais”: lavar o cabelo, passar a ferro, fazer a cama, etc. Disse-lhe que não havia problema em realizar uma sessão só com eles mas que preferia tocar esses assuntos de uma maneira diferente e mais divertida” (NT 37).

Mais uma vez se percebe a vontade de escolarizar a instituição. Não existia a necessidade de o/a obrigar a imitar uma actividade apenas numa lógica de reprodução e formatação. Ainda que sob a justificação que seria benéfico pois aprenderiam algo útil e regras básicas à sua sobrevivência, nem tudo se impinge e nem tudo necessita de ser imposto. Pode tornar-se num processo de negociação e não apenas de imposição.

Primeiramente, o objectivo deste pedido foi o “treinamento” de competências sociais básicas que, segundo as técnicas, ele e ela não têm: tomar banho, passar a ferro, cozinhar, fazer a cama, entre outras. A intenção subjacente ao pedido seria que eu os/as guiasse pelos diferentes espaços da instituição e lhes mostrasse como isso se faz ou simplesmente observarmos os/as monitores/as nas tarefas diárias. Eu acolhi este pedido mas referi que podia tentar fazê-lo de uma outra forma, através do jogo. Tentei fazer passar a ideia de que através do jogo, para além de apreenderem os conhecimentos, faziam-no de uma forma mais divertida, não centrada apenas na observação. Esta sugestão foi aceite pelas técnicas que deixaram à minha responsabilidade a forma como as preparava.

---

<sup>30</sup> Anexo V – Planificação das Actividades.

No que respeita às demais actividades, tentei seleccioná-las tendo em conta, por um lado, os interesses e gostos das crianças e jovens e, por outro lado, os objectivos acima descritos. À parte de alguns obstáculos e dificuldades sentidas, de uma forma geral as actividades correram bem e tiveram uma componente formativa.

“(…) a maior parte deles/as perguntou-me porque é que eu estava a fazer aquilo e quando eu lhes expliquei eles/as acharam piada e disseram que era “giro” fazer isso. Em tom de brincadeira, perguntei em que mês eles/as faziam anos para que cada um soubesse em que círculo/cor ia calhar. Quase nenhum sabia. Nem o dia, nem o mês” (NT 28).

Para além da componente formativa, tentei realizar actividades que de alguma forma lhes proporcionasse um momento de reflexão, um espaço seguro, que pode ser do tamanho de uma pequena caixa, mas ao mesmo tempo representar e comportar em si uma panóplia de sentimentos ambíguos e muitas vezes reprimidos.

“A JR e a JP não estavam a participar na actividade mas iam falando de fora. No fim mostrei-lhes a caixa dos segredos e cada um/a escreveu um segredo para lá colocar. Disse-lhes que a caixa vai ser fechada e só vai ficar com uma pequena abertura de lado para colocarem lá outros “segredos” ou “desabafos”. A JP perguntou se eu ia ler e eu disse que não. O JS deu a ideia de deixar a caixa na sala de estudo. Eu disse-lhe que era uma boa ideia e que a ia deixar lá (...) Antes de ir embora coloquei a caixa no móvel da sala de estudo com a autorização da PM” (NT 45).

Para além disso, estas actividades e jogos lúdicos permitiram às crianças e jovens exprimirem-se ao mesmo tempo que eu os passava a conhecer melhor.

“O JB e o JN não quiseram vir para o polivalente e o resto dos/as meninos/as estavam a estudar (...) fomos para o polivalente. Hoje a actividade era os “Cartões das Emoções”. O CR entretanto também se juntou a nós. Tinha vários cartões com diferentes estados de espírito e o objectivo era eles/as representarem para os/as outros/as adivinharem. Tiveram alguma dificuldade em perceber o que algumas das palavras queriam dizer mas eu ia ajudando-os/as. Estivemos cerca de 50 minutos com esta actividade. Pareciam estar a gostar bastante. Mexiam-se muito e não estavam nada tímidos a representar. O JR até pediu: “Olha aqui posso falar? Vá lá, por favor!”. A palavra era “preguiça”. Ele deitou-se no chão e disse: “Não me apetece levantar. Oh mãe deixa-me estar aqui só mais um bocado!”. A CB adivinhou. Depois começamos o jogo em que escreviam nas costas uns dos outros o que achavam sobre eles/as de forma anónima. Quando expliquei, o Raúl disse que não queria. Como sei que ele ainda não sabe escrever disse-lhe que se quisesse podia desenhar. Ele respondeu: “Ah, assim ‘tá bem”. Enquanto fazíamos esta actividade, o JE, a JR, o JD, o JPE, o JBA e a JM também apareceram no polivalente e quiseram participar. Quando todos escreveram, sentamo-nos no sofá em círculo e li os papéis. Tinham de descobrir quem era só pelo que estava lá escrito.

Falavam todos/as uns em cima dos/as outros/as e discutiam sobre quem podia ser. Quando acabámos quisera fazer mais” (NT 47)

“A actividade pensada para hoje era o “Guia Cego”. Coloquei uma venda nos olhos da JM e pedi ao JS para que ele fizesse sons de forma a que ela conseguisse segui-lo. Começaram a rir-se muito (...) O JS começou a experimentar novas formas de se fazer ouvir e exprimir-se de forma variável a nível corporal” (NT 70).

Há medida que o tempo passava também começaram a manifestar mais interesse pelas actividades, principalmente as raparigas, perguntando constantemente qual era a actividade que íamos fazer nesse dia e dando ideias para as concretizar.

“Fui para o 1º piso e a JP disse-me que tinha uma ideia para decorar o quadro do piso da entrada onde afixamos o cartaz do aniversário: “Já que pintámos as nossas mãos no poster podemos desenhá-las para papel colorido, recortar e colar!”. Disse-lhe que achava uma boa ideia e agradei por me estar a ajudar” (NT 48)

Porém, a interferência da equipa técnica em querer tornar as actividades obrigatórias foi notada em algumas situações, ainda que sem grande influência.

“Desenhei o brasão em cartolinas e expliquei-lhes a actividade. Em cada quadrado tinham de escrever algo relacionado com um tema em específico. No 1º quadrado tinham de escrever algo relacionado com amor. O JB, o JBA e o JE escreveram só sobre raparigas, o JC escreveu “Animais, mãe, JR” e o JR escreveu “amizade”. Discutiam animadamente sobre o que escreveram (...) a actividade correu melhor do que eu esperava, apesar de no tempo em que estivemos na sala de visitas a DS e a DG abrirem algumas vezes a porta e espreitarem” (NT 53)

Para além da escolha e planeamento das actividades, a minha função era a de dinamizadora, onde durante a sessão ficava responsável pelo grupo e tinha total acesso aos materiais disponibilizados pela instituição. As actividades foram realizadas durante os meses de Fevereiro, Março e Abril e, apesar do planeamento prévio, estas iam sendo ajustadas aos imprevistos que iam acontecendo diariamente e às necessidades sentidas pela instituição. Estas foram realizadas às segundas, quartas e sextas-feiras, sendo que às terças-feiras, dia da reunião semanal dos/as técnicos/a, fiquei encarregue da sala de estudo por não existirem técnicos/as disponíveis. Para além disto, ao longo da minha estadia no terreno também fui realizando outras tarefas que me foram propostas, nomeadamente, a colaboração na construção de Postais de Natal para todos/as os/as benfeitores/as da Obra;



ajudei na organização do espaço no polivalente, onde selecionei e categorizei livros; fiz, juntamente com as outras estagiárias, os Ovinhos da Páscoa; e, igualmente, no presente para o Dia do Pai e da Mãe.

Outra componente fundamental que acompanhou a realização das actividades durante estes três meses foi a decoração dos espaços. Partindo da sugestão da DCF, a decoração dos espaços tentou assumir-se como a possibilidade das crianças e jovens que vivem na casa poderem apropriar-se do espaço a seu próprio gosto. Para que tal acontecesse, fui questionando em conversas informais quais eram os seus gostos e interesses. De forma a tornar esta actividade mais objectiva, coloquei um cartaz em cada um dos pisos onde todos/as podiam deixar as suas sugestões. A partir daqui, e principalmente durante as actividades que realizei na sala das manualidades, fui fazendo com eles/as diversos objectos que podiam colocar nos seus quartos ou simplesmente utilizá-los para decorar os pisos ou os corredores. Centrando-me apenas na decoração dos quartos, esta foi realizada também tendo em conta a sugestão dos/as próprios/as técnicos/as, bem como a colocação de cartazes na porta dos quartos de cada um/a, com o nome e respectiva fotografia.

“Ela perguntou como correu e disse-lhe que o CP estava reticente e que não sabia o que queria para decorar o quarto. Aconselhou-me a ser eu a dar algumas ideias e depois eles disserem se gostam ou não. Eu concordei. No meio da nossa conversa, perguntou ao CRA o que é que ele gostava para decorar o quarto dele. Ele sorriu e encolheu os ombros. Primeiro disse que não sabia mas depois acabou por afirmar que era “fixe ter animais”. Eu sorri para ele e disse que era uma boa ideia” (NT 7)

Ao longo desta descoberta pelos gostos de cada um/a, também se percebe quais as influências principais que condicionam e orientam as suas escolhas.

“Perguntei se foram eles/as que fizeram os cartazes que estão afixados nas paredes (roda dos alimentos e cartaz sobre o S. Martinho) mas disseram que não, que quem fez foram as estagiárias. Aproveitei para lhes perguntar o que é que gostavam de ter no quarto. Entretanto o JZ já se tinha levantado e sentou-se a JR. A JP e a JS dizem que gostam de motas e carros, e a J acrescentou skates. Já a CB diz gostar de vampiros, ao estilo do “Crepúsculo”. A JS salientou que gosta de motas e carros principalmente por causa do irmão, afirmando: “Ele é o meu ídolo” (NT 7)

Quando lhes era do seu interesse, mostravam gosto em participar e cada um/a escolhia o que queria para si e para o seu quarto.

“Disse ao JC que já tinha seleccionado as imagens para o quarto dele e mostrei-lhe para ele ver se gostava. O JD, o JB e o CR também tiveram a escolher o que queriam” (NT 59)  
“Mostrei-lhes os autocolantes que tinha com diversos animais. Eles entusiasmaram-se e quiseram logo ficar com eles. Dei a ideia de fazermos os posters para as portas dos quartos dele, colocando as imagens que queriam e também os seus nomes. O CR sugeriu também que poderíamos colocar as fotografias deles” (NT 66)

Em algumas destas actividades, e apesar de tentar integrar em cada uma delas o maior número de crianças e jovens, não pude contar com a participação de todos/as, muito em parte devido a alguns constrangimentos, tanto a nível organizacional como temporal. Em todo o caso, não posso deixar de referir que durante todo o processo, para além do apoio dos/as técnicos/as e monitores/as, pude contar com a preciosa ajuda de outras estagiárias e voluntários/as, onde destaco a EC e a EM e o voluntário T. Com as suas colaborações, este trabalho acabou por se tornar muito enriquecedor, tanto a nível pessoal como profissional, pois para além de trocarmos constantemente impressões acerca da nossa acção e trabalharmos muitas vezes em conjunto, sempre me auxiliaram e estiveram disponíveis.

Fazendo um balanço das actividades que dinamizei durante este período, a maior dificuldade que senti relaciona-se com a questão da motivação, principalmente por parte dos rapazes, para aderirem às mesmas. A dinamização de tempos livres supõe que, para além das actividades deverem ir ao encontro dos gostos e interesses dos participantes, seja uma sessão formativa onde todos/as participem por vontade própria. Ao longo do processo, fui tentando encontrar formas de os/as motivar mas nem sempre bem sucedida. Apesar de na maior parte das situações não apresentarem uma justificação plausível, muitos/as deles/as rejeitavam logo à partida e nem queriam saber em que consistia a actividade.

“Encontrei o JBA e o JE à saída da secretaria e perguntei-lhes se mais logo queriam fazer uma actividade comigo. O JBA disse logo que não porque quer é jogar futebol e não tem paciência para essas actividades” (NT 39)

Apercebi-me que este tipo de atitude perante actividades deste género já não era nova para outros elementos da instituição.

“Expliquei-lhe que de uma maneira geral as actividades tem corrido bem mas que o mais difícil é motivá-los/as, principalmente aos rapazes. Ela [a DL] disse-me que isso é normal” (NT 48)  
“Sugeri fazer uma actividade antes e o JBA disse logo que não. O JE ficou reticente mas depois seguiu o JBA. O JB chegou e expliquei-lhe a actividade “Notícia do Dia”. Estava com um

jornal e pedi para ele representar uma notícia à sua escolha para o JE adivinhar. Começou a correr e deu um grande salto. O JBA e o JE disseram: “Foi a Naide que ganhou a medalha!”. O JB riu-se e disse que era mesmo isso. Logo a seguir o JBA disse-lhes: “Por favor, parem mas é isso e vamos jogar futebol” (NT 62).

No conjunto dos grupos, e tal como se pode constatar pelas notas de terreno acima mencionadas, os rapazes foram os principais resistentes. Quando falava com eles em relação às actividades, questionando o que gostavam de fazer, respostas como “jogar futebol” ou “jogar PSP” eram as mais comuns. Embora tivessem participado em algumas das actividades, e muitos deles terem gostado segundo as suas próprias palavras, foi habitual não participarem sem existir razão aparente.

«Disse ao JBA. que ele já estava a rejeitar a actividade e nem sequer sabia qual era. O JE disse: «Olha que na sexta foi bem fixe» (NT 39)

No que diz respeito às raparigas, a participação das mesmas foi constante e a determinada altura eram elas próprias que me pediam para “fazer actividades”. Talvez o motivo se deva ao facto de ter uma relação mais próxima com elas, pois na realidade a motivação entre rapazes e raparigas foi bastante diferente.

«A JR perguntou: «O que vamos fazer hoje?». Conteí-lhe a actividade “Carta Íntima” mas que hoje não tínhamos grupo porque eles quiseram jogar futebol. Ela respondeu: «Oh anda, nem que fazemos nós as duas!» (NT 62)

No seguimento desta dificuldade sentida, e quando questionada pelas técnicas, muitas foram as conversas que tivemos sobre este assunto e surgiu assim a reticência das técnicas em não quererem que estas sessões fossem de presença livre. Em todas as situações que esta conversa surgia, pedi para não falarem com eles/as para não os/as obrigarem a perspectivar as actividades como mais uma das situações em que têm de participar por imposição, como já acontece em vários contextos nos seus quotidianos.

“A DS veio à sala e disse que assim não podia ser e que ia falar com eles e chamá-los porque eles tinham que vir para as actividades. Eu disse que não queria porque não os queria lá obrigados e que iria começar a pensar em actividades no exterior para ir ao encontro do que eles querem” (NT 39)

Ainda vigora a ideia de que é necessário ‘aprender a gostar’, mesmo que na realidade não gostem. Também aqui transparece a noção de organização escolar que em muito influencia a forma de funcionamento da instituição.

“Vim para baixo e a DS chamou-me para falarmos sobre as actividades que iria fazer para a próxima semana. Conteí-lhe o que se tinha passado porque ela perguntou e disse-me: “Pois, eles têm de aprender a gostar, vou falar com eles”. Disse-lhe mais uma vez que não queria porque o meu objectivo é que eles/as participem por vontade própria e não por imposição. Ela disse: “Eu percebo, mas sabes que às vezes um “forcingzinho” resulta”. Mesmo assim insisti que não queria” (NT 48)

Outra dificuldade sentida relaciona-se com vários acontecimentos que surgiram e impediram a realização das actividades. Encaro esta “dificuldade” não com uma conotação negativa, mas sim como um incentivo a um esforço acrescido de adequação e flexibilização da acção desenvolvida. Fosse por constrangimentos organizacionais – vistas ao médico, treinos, visitas com voluntários ou monitores, sessões de treino de competências – ou constrangimentos temporais – chegadas tardias da escola, coordenação do tempo passado na sala de estudo e as actividades, visitas das famílias, idas das crianças ou jovens para as famílias – tentei de alguma forma substituir ou adequar a minha intervenção ao momento, nem sempre de forma bem sucedida.

“Hoje cheguei à instituição e encontrei o JN no corredor. Ele cumprimentou-me e o MF disse-me que hoje o JN vai com ele a Braga e uma tipografia. O JN parecia animado. Percebi que a actividade com ele e com a CJ já não iria ser realizada, apesar de ninguém me ter avisado” (NT 61)

“Perguntei-lhe [à DL] como seria para o próximo dia 22 uma vez que ela me disse que o grupo com quem normalmente costumo estar vai ter “treino de competências” o que me obriga a alterar a planificação. A DL, quase em tom de desculpa, referiu: “É que o treino de competências é dirigido para os mais velhos, eles antes não tinham nada, só mesmo o que a Marta lhes proporciona” (NT 62)

“A DL veio avisar-nos que a DCF estava um pouco atrasada. Informei-a relativamente à exposição e ela disse que era melhor deixarmos essa ideia de lado e fazermos outra actividade com eles/as. Nós concordámos apesar de não termos nada preparado...” (NT 76)

O jogo e a brincadeira foram, então, os pilares que sustentaram a minha intervenção, tendo presente que todo este processo supõe “comunicação e interpretação e, para que exista, tem de ter a adesão daqueles que a praticam” (Araújo, 2004: 106).

## ***Parte IV – Enquadramento Teórico***

---



### **1. Do Local Institucionalizado...**

Tal como já foi referido anteriormente, a instituição Obra do Frei Gil acolhe crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos, que foram alvo de abandono ou em que as suas famílias não possuem condições habitacionais e financeiras para que estes/as fiquem a seu cargo.

Se partirmos do princípio que a família se assume como o principal e primeiro meio de socialização dos indivíduos, podemos então questionar como ocorrerá a socialização de crianças e jovens numa instituição de acolhimento. Com efeito, e principalmente no que diz respeito às crianças, os riscos de abandono, negligência, abuso sexual ou exercício abusivo da autoridade parental, pode tornar-se uma realidade exactamente pela vulnerabilidade que caracteriza a sua faixa etária (Alves, 2007: 48). Já no que diz respeito aos jovens, situações de marginalidade, pobreza e abandono escolar são as mais frequentes.

Face a esta realidade, e “com o objectivo de manter o equilíbrio e a ordem social foram criadas determinadas instituições dirigidas a grupos específicos da população não integrados no todo social, de forma a providenciar-lhes o tratamento, a educação e a reinserção necessárias (*idem*: 63). Assim, estas instituições pretendem figurar-se como uma alternativa, uma outra forma de prestar educação a estas crianças e jovens, onde estes/as podem assumir papéis diferenciados, dependendo das representações a eles/as atribuídas e das próprias normas e valores que orientem a instituição onde estão inseridos/as. Por conseguinte, não posso deixar de pôr em relevo que estas acções são desenvolvidas no sentido de manter a ordem social, para que estas crianças e jovens se ajustem a uma norma definida pela sociedade, como é, por exemplo, cumprir a escolaridade obrigatória.

São frequentes os discursos acerca das consequências e do impacto que um processo de institucionalização pode acarretar para uma criança ou jovem, sendo que a falta de apoio familiar é o factor maioritariamente apontado como a situação que mais consequências negativas produz, pois este é tido como “o mais importante factor de protecção na [infância] e na adolescência” (Ferreira, 2008: 21). Deste modo, são muitos os estudos que se têm desenvolvido no sentido de se tentar

perceber quais as implicações efectivas de uma institucionalização.

Estes estudos têm associado a institucionalização a perturbações de comportamento e de personalidade (*idem*), bem como, à diminuição do desempenho escolar por parte dos/as jovens. Partindo do princípio que a família ocupa um lugar fulcral no desenvolvimento escolar das crianças ou jovens, bem como, no seu crescimento, o facto de estes/as estarem institucionalizados/as e não terem apoio directo das suas famílias é associado à falta de empenho e aos maus resultados escolares. Paralelamente, será necessário ter em conta que muitas destas crianças ou jovens antes de entrarem para uma instituição já vivenciavam condições precárias de vida, associadas a privações de várias ordens, abusos ou negligência parental (Pinho, 2008).

Neste sentido, e a par de outras consequências, a institucionalização marca a vida e a trajectória social de um indivíduo e, mesmo que as instituições ofereçam um ambiente acolhedor e atendimento das suas necessidades básicas, o facto de estas crianças ou jovens estarem longe das suas famílias poderá acarretar consequências negativas relacionadas com o estabelecimento de relações íntimas e o surgimento de sentimentos de perda. Outro dos factores que é necessário termos em conta, é de que muitas vezes a institucionalização aparece associada a maus-tratos, sendo que a este conceito podem ser atribuídos vários sentidos, nem sempre associados à violência física. Posto isto, é importante ter presente que muitas instituições podem ter “dificuldades em oferecer às crianças um lar próximo do familiar, nomeadamente falta-lhes uma figura de referência, de protecção e de vinculação, o que só por si traduz uma lacuna grave com forte impacto no desenvolvimento” (Manata, 2008: 6). As causas negativas da mesma foram aprofundadas no capítulo anterior<sup>31</sup>.

Por sua vez, não poderia prosseguir sem enfatizar o próprio conceito de institucionalização e, mais especificamente, o conceito de instituição total de Goffman (1974), onde, segundo este, se podem encontrar alguns elementos comuns mesmo em instituições distintas.

Uma instituição total caracteriza-se por ser um “local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (Goffman, 1974: 11). Estas instituições teriam como

---

<sup>31</sup> Ver página 11.



objectivo central cuidar das pessoas, alcançando um determinado objectivo económico, ministrando a educação e a instrução e, se fosse necessário, tratamento médico e psiquiátrico. Nesta sequência, a partir do momento que a criança ou jovem entra para determinada instituição, inicia-se o seu processo de institucionalização.

Para Goffman (1974), e a par de outros factores acima referidos, neste tipo de instituições pode existir a tendência para se esquecer as particularidades de cada um/a e ainda existir um processo de "desculturamento" caso o acolhimento ocorra durante um longo período de tempo. Goffman (1974) destaca a existência de pessoas da instituição incumbidas de exercer a vigilância sobre as crianças e jovens, os/as "internados/as", pessoas essas que podem ser os/as dirigentes ou ainda uma equipa estruturada para exercer essa função. Uma das consequências da institucionalização, ainda segundo o autor acima referido, seria a perda da identidade do Eu por parte dos/as internados/as que, ao terem de se adaptar a uma nova realidade, sofreriam as consequências da tensão entre o mundo da instituição e o mundo exterior, familiar. Relativamente à instituição aqui (re)tratada, não se pode considerar uma instituição total na acessão total do conceito, mas apresenta algumas das suas características. A Obra do Frei Gil mantém-se numa ambivalência: é aberta à comunidade e as crianças e jovens são centrais nas várias dimensões na vida no interior da instituição, mas, continua a manter uma organização rígida no que diz respeito à organização escolar do tempo das crianças e jovens. Aliás, todos os minutos da vida destas crianças e jovens são controlados e todos os movimentos que dão devem ser comunicados anteriormente.

Similarmente, Foucault (1987) encara estas instituições como locais de domesticação dos corpos, onde estes últimos são perspectivados como objectos de poder, manuseáveis consoante as intenções de determinada instituição. A vigilância assume-se, assim, como parte integrante do poder exercido sobre os/as "internados/as", onde o exercício do poder não teria de ser necessariamente por punições físicas ou verbais, pois na sua maioria é exercido por mecanismos de domesticação já incorporados pelos indivíduos e muitas vezes manifestados de forma inconsciente.

"Eu acho que estes miúdos precisam de outro tipo de atenção e carinho porque berros já eles devem ter muito em casa. Por isso é que estão aqui". Continuou a falar e foi também referindo algumas situações. "Por exemplo, quando se fala na MS eles põem-se logo em sentido. Mas isso o que é? Para mim não é respeito, é medo" (NT 67)

Actualmente, e tal como podemos verificar, são vários os olhares existentes sobre a institucionalização de crianças e jovens, sendo que na linha de pensamento de Sandra Alves (2007), nos dias de hoje em muito se pondera as consequências desta situação, onde se reafirma a intenção de promover a “(...) (re)aprendizagem das normas sociais vigentes e a preparação de um caminho para a futura reintegração na sociedade” (*idem*: 65).

### **1.1 «Nós não gostámos desta vida»**

Após a leitura de alguns relatos relativos a situações de institucionalização de crianças e jovens, penso ser importante reflectir acerca da minha experiência na instituição já mencionada, comparando com relatos antigos de forma a ter uma perspectiva holística acerca do processo e da evolução do fenómeno da institucionalização. Comparando a minha experiência com experiências anteriores e mais antigas, as diferenças são significativas, principalmente no que diz respeito à forma como as crianças e jovens são tratados/as e encarados/as.

Quando, no século XIX, foram criados os denominados Internatos, estes foram maioritariamente construídos em comunidades religiosas ou por associações de beneméritos, não tendo, geralmente, condições económicas estáveis e suficientes para o seu sustento. A nível dos edifícios, a maior parte deles não eram construídos com o intuito de albergar crianças ou jovens, logo, não estavam preparados para os/as receber, sendo organizados numa visão adultocêntrica e de acordo com os interesses da comunidade. Num relato de Natércia Pacheco (1974) acerca da experiência vivenciada num internato na década de 70 e 80, podemos perceber que estes eram “organizados para que um Poder se institua sem barreiras [onde] o controlo imediato de cada criança está previsto a cada momento” (*idem*: 246). Pelas situações de precariedade em que viviam e pela fragilidade emocional e afectiva em que chegavam às instituições, muitas vezes estas crianças e jovens não encontram funcionários/as e técnicos/as devidamente qualificados/as para o seu cuidado. Em consequência desta situação, as crianças e jovens não eram tidos/as na sua individualidade, mas sim despersonalizados/as e encarados/as como um/a.

Neste tipo de instituição, o adulto é o “todo-poderoso”, na medida em que é

ele “quem pensa, quem decide, quem organiza, quem tem o Poder. É ele quem tem a palavra. Sob a pretensão de substituir uma família, impõe-se à criança o anonimato” (*idem*: 247). Todos/as usavam as mesmas roupas e o mesmo calçado, nada lhes pertencia e tudo pertencia a todos/as. O castigo era a forma mais usual de utilização do poder por parte dos adultos, aparecendo como o principal meio através do qual o medo e o autoritarismo eram implementados, castigos estes que variam entre a tortura psicológica e mesmo a física.

Consequentemente, a agressividade entre as crianças e os jovens era também constante, com reacções muitas vezes sem sentido na procura de “querer ser gente, pessoa, quando se é esmagado, querer afirmar-se na sua personalidade, chamar a atenção, ser algo para alguém, que mais não seja objecto de castigo” (*idem*: 248). Muitas vezes questionados/as acerca do que queriam ou do que gostariam de ter, a afirmação “não sei” é comum, em grande parte pelo sentimento, que os assola, de impossibilidade de concretização dos seus desejos. Aliado a estes factores, fechavam-se as crianças e jovens no interior da instituição conduzindo ao desconhecimento total do mundo exterior por parte dos/as mesmos/as e consequente medo de vir a conhecê-lo. A relação com a escola era também conflitual, marcada maioritariamente pelo insucesso escolar e situações de indisciplina.

Centrando-me agora na Obra do Frei Gil, e comparando com a experiência citada, são várias as diferenças encontradas. Uma das principais mais-valias que encontro é o facto de, apesar de existirem muitos constrangimentos organizacionais, a vida na obra é, de facto, centrada nas necessidades das crianças e jovens da instituição, sobretudo devido às pessoas que fazem parte da mesma e que contribuem para que isto aconteça. Desde a roupa que vestem até aos seus quartos, tudo é pensado de acordo com aquilo que querem e gostam e, se em algumas situações não é assim tão linear, é desta visão que partem para o desenvolvimento do seu trabalho. A instituição tem, de facto, regras claras de convivência que todos/as sabem que têm de cumprir mesmo que não concordem como, por exemplo, os telemóveis serem-lhes retirados, não verem televisão com a frequência que desejariam ou terem que realizar quotidianamente certas tarefas, como arrumações, limpezas, entre outras. É igualmente notória a insatisfação deles/as com a vida que têm, pois, foi constante mostrarem esta insatisfação e a vontade de saírem de lá, mas apercebi-me que na maior parte dos casos não é necessariamente pela casa

em si, mas por não terem outra escolha senão estar lá e acarretarem com todas as consequências negativas que um processo de institucionalização pode impor.

«A JR e a JM estavam a falar do que iam fazer nessa tarde, e de repente ouvi a JM a dizer que morrer era das melhores coisas que lhe podia acontecer e a JR concordou com ela. Perguntei-lhes porque diziam isso e a JM só me respondeu: «Nós não gostámos desta vida» (NT 72)

Contudo, e no que diz respeito à organização e funcionamento da casa, toda a forma como são implementadas as medidas parte das necessidades sentidas pelas crianças e jovens. A divisão dos quartos, o facto de cada um/a ter as suas roupas e calçado, ter direito à sua privacidade, mesmo que inevitavelmente limitada pela situação em que se encontram e, igualmente, a visitas das famílias. O pensamento da DCF é claro quanto a este ponto e reflecte a sua vontade de atender ao que as crianças e jovens querem, uma vez que “é de extrema importância que os adultos que recebem estes [as] jovens estejam capazes de acolher toda a revolta e raiva que é exteriorizada, devolvendo-lhes um meio estável de confiança, privilegiando o estabelecimento de ligações afectivas seguras” (Mota, 2008: 84).

As reacções manifestadas relativamente às famílias são também marcadas por sentimentos fortes de mágoa ou vontade de estar novamente com ela, independentemente das condições em que vivem.

“Mais ao fim da tarde a RM veio chamar a JR porque a mãe dela estava no 1º piso para estar com ela. A resposta foi dela foi: “Já vou, a minha mãe bem pode esperar!”. Já anteriormente a PM me tinha dito que muitos deles iam para as famílias, mas que por exemplo a JR e o irmão, o CG, não tinham ordem do tribunal para sair da instituição” (NT 16)

“Quando a CJ entrou na sala primeiro veio cumprimentar-me e eu perguntei se ela já estava melhor e se já sabia mais alguma coisa da mãe dela. Ela respondeu: “Oh ela apanhou uma intoxicação por estar bêbada, ainda tá no hospital mas gostava de a ver” (NT 30).

“Enquanto a JCA decalcava o nome do CRB numa folha para colocar no placar do seu mais recente quarto, a MJ veio à sala avisá-la que este fim-de-semana tinha a visita à família. Ela acenou com a cabeça mas não levantou os olhos da folha. Quando a MJ saiu disse-me: “O meu padrasto devia morrer. Uma vez calcou-me o braço de propósito e até fiquei com uma negra. Não gosto dele” (NT 30).

A maior parte das crianças e jovens da obra têm autorização para passar os fins-de-semana com familiares ou ainda com outras pessoas que os/as vêm buscar e com as quais mantêm uma ligação forte, ligação esta que pode também reavivar sentimentos de perda e insegurança se essas pessoas simplesmente deixarem de os/as vir buscar ou dar atenção. Para aqueles/as que ficam na obra, existe um

espaço específico para as famílias os/as poderem vir visitar, sendo feita uma marcação prévia pelas técnicas da casa.

Focando o meu olhar nas pessoas da instituição, uma das estratégias a que mais recorrem é o castigo. As crianças e jovens da instituição, mesmo que não percebam o porquê, sabem que vão ser castigados/as caso façam algo que não vai de encontro àquilo que é exigido pelos/as técnicos/as ou monitores/as. Este é frequentemente utilizado como forma de conseguir que eles/as sigam as regras estipuladas, que as suas atitudes sejam corrigidas de forma a adequarem-se ao que está instituído. Embora possa não existir aqui uma intenção consciente, estes processos remetem para a ideia de que se procura produzir um “sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele (...) [com o objectivo de] formar um sujeito de obediência dobrado à forma ao mesmo tempo geral e meticulosa de um poder qualquer” (Foucault, 1987: 114).

Os castigos a que recorrem são, na maior parte das vezes, relacionados com limpezas ou arrumações, que normalmente são tarefas que as crianças e jovens não gostam de fazer. Recordo-me de o MP me contar que numa altura o CRA não queria comer a refeição toda até ao fim. Ele insistiu mas o CRA acabou por não comer tudo. Antes de ir para a cama, o castigo dele foi limpar a casa de banho do seu piso. Em algumas situações, também é usual chegar ao refeitório e ver um/a deles/as sentado/a num lugar isolado de todos/as os/as outros/as “porque se portou mal” e ficar lá até que alguém lhe dê autorização para se levantar. Pode-se perceber que a maior parte dos castigos se relacionam com actividades de socialização forçadas que, conseqüentemente, acabam por conduzir a um resultado oposto ao desejável.

Por outro lado, as crianças e jovens têm consciência que as acções e atitudes que tomam dependem do adulto que está com eles/as, isto é, reconhecem a autoridade e conseguem diferenciar quando podem seguir a disciplina desejada ou quando podem infringir um pouco as regras sem que sejam punidos/as. Isto é, percebem com que tipo de autoridade se confrontam para tentar aprender a lidar com ela.

Apesar de muitos/as deles/as se revoltarem perante estas situações, quando estão tristes ou chateados/as por algum motivo, a verdade é que sabem que têm a quem recorrer, sabem que dos/as monitores/as aos/as técnicos/as têm um espaço

seguro em que podem desabafar e ir buscar a sua força. Também pelas palavras da PM se denota esta situação, uma vez que houve alturas, e ainda existem, que mesmo aqueles/as que saíram da instituição voltaram lá em situações mais difíceis.

“Ah sim! Muitos, muitos, muitos voltam, Voltam, voltam... E muitos telefonam, muitos mandam mensagens no fim de ano e no natal... Há sempre, há... grande parte deles eu acho que... primeiro têm uma reacção negativa, não é? “Ai quando eu sair daqui nunca mais cá venho!”, mas depois são os primeiros a aparecer aqui quando alguma coisa... ou quando têm mesmo saudades ou nalguma fase menos boa da vida, ou... ou até chegam somente a vir pedir... “Vai nascer um filho, posso ir aí buscar roupinhas ou têm algum carrinho que nos possam dar?”. Mesmo só a nível até dos bens materiais, mas vêm sempre, e já vieram muitos dos antigos ver esta casa, portanto... Eles têm boas recordações e ficam muito ligados às técnicas, isso é verdade... É (...) Houve o caso de um, já não foi na minha... na minha... enquanto eu trabalhava aqui... mas, houve o caso de um miúdo muito complicado, durante a estadia na obra do frei Gil e que se temia que as coisas não corressem bem e assim aconteceu, ele chegou a ser preso, foi preso... e, mas depois no dia em saiu da prisão apanhou o autocarro e veio directo à obra do frei Gil, não é? Portanto as referências estavam lá e estava perdido, estava azurutado, diz que até o barulho lhe fazia impressão quando saiu da cadeia e... e veio ter aqui à porta do Frei Gil, portanto...” (ENT)

Porém, e nas situações em que falaram sobre as suas perspectivas futuras, o seu SER está muito longe do local onde agora se encontram e refugia-se nas suas famílias ou na vontade de conhecer um mundo exterior fantasioso na esperança de esquecer o mundo real com que agora se deparam.

“Depois sugeri que referíssemos os desejos que queríamos ver concretizados. A **CB**: “Queria que eu e os meus irmãos saíssemos daqui e fossemos muito felizes”; a **JP**: “Não queria que a JS fosse embora em Setembro”; o **JD**: “Queria sair desta espelunca”; o **JZ**: “O que eu mais queria era sair daqui, que a minha mãe voltasse a ver e ser feliz”; o **CRU**: “Queria ir para a beira da minha mãe”; o **CFD**: “Queria ir para casa e ter muitos, muitos chocolates”. Perguntei também o que desejavam para o futuro. **JM**: “Queria ficar sempre com o meu “clã”, ir para a América e que a minha melhor amiga também viesse (riu-se e olhou para a JS); **JN**: “Queria estar com a minha mãe e ser feliz” (NT 45).

“Nos espaços seguintes escreveram: o seu maior desejo, o seu maior medo, onde se viam daqui a 10 anos. Mais uma vez as respostas do JE, JBA e JB eram relacionadas com futebol e mulheres brasileiras. Diziam piadas e trocavam olhares cúmplices entre eles. O JCT e o CRU disseram que o seu maior desejo era voar. Já as respostas da JR surpreenderam-me. Disse que não se orgulhava de nada que tinha feito até agora, que o seu maior desejo é morrer e que se vê daqui a 10 anos no Dubai “sem ninguém para a chatear” (NT 53)

## **1.2. Humores e Amores: ser jovem institucionalizado/a**

Os/as jovens que residem na Obra do Frei Gil não se encontram num ambiente familiar comum, mas sim numa instituição social fora das suas famílias, onde vivenciam experiências de grupo diferentes dos/as jovens que vivem em ambiente familiar e, conseqüentemente, os seus pares ganham uma importância acrescida nas suas vidas. As interações entre eles/as são deveras marcadas pela situação em que se encontram, tendo estes/as que lidar não só com transformações no mundo à sua volta, mas igualmente com transformações internas, que nem sempre são fáceis de aceitar e lidar e marcam profundamente a visão que têm de si próprio/a e a visão dos/as outros/as.

Uma vez que se fala de juventude, penso importante referir que este conceito está longe de ser um constructo estático e inerte e que, para além de ser gerador de polémicas, nem sempre existiu como tal. Em primeiro lugar, o surgimento do conceito de *juventude* está directamente relacionado com o surgimento da escola (Costa, 2001), pois, aquando da sua emergência, a escola começou a ser encarada como o momento de passagem, de transição, entre a infância e a vida adulta. A partir deste momento, “o processo de socialização das crianças e dos jovens [passou a ser] partilhado por diversas instituições – família, escola e [também] outras instituições educativas” (Gomes et al, 2002: 64). Neste sentido, começou a existir um local que era especificamente determinado para a população jovem, que em muito contribuiu para a sua progressiva visibilidade social. Porém, esta visibilidade social nem sempre foi benéfica. Pelo facto de à juventude estar associada uma imagem irreverente e geradora de problemas, esta visibilidade social proporcionou a implementação, em grande parte pelos mass media, da denominada “juventude como problema” (Costa, 2001). Alguns autores dizem mesmo que “a promoção da juventude como idade de vida significativa [está] relacionada com a emergência de problemas sociais no decurso do século XIX” (*idem*: 39).

Por sua vez, “se a escola contribuiu para o surgimento de uma nova identidade de vida – a juventude -, a massificação do ensino contribuiu para a “crise juvenil”” (*ibidem*). De facto, na década de 60 e de 70 ser bem sucedido na escola era sinónimo de possível ascensão e mobilidade social. Exactamente por este motivo, passou a existir uma procura educativa intensa que mais tarde veio a ser posta em

causa devido, principalmente, às transformações económicas que conduziram a um aumento do desemprego juvenil e, consequentemente, à sua “crise”.

Em segundo lugar, não se pode deixar de ter em conta que as mudanças das formas de socialização familiar também influenciaram a emergência social da juventude. Começaram a surgir novas problemáticas relacionadas com a família e o facto de, tal como mencionei anteriormente, o processo de socialização não se centrar somente nesta mas em outras instituições de carácter educativo, fez com que “o acolhimento de crianças e jovens [implique], pois, a assunção de responsabilidades educativas (ao nível jurídico, moral, social e escolar), normalmente a cargo das famílias, pelos responsáveis dos lares que acolhem estas crianças [e jovens]” (Carvalho, 2009: 4).

Para Foucault (1987), as sociedades criaram espaços de disciplinação do corpo para assim se legitimar perante os indivíduos, sendo um desses espaços as instituições de acolhimento para a infância e juventude. Esta teoria é reforçada por Laura Fonseca (2001), quando afirma que algumas finalidades educativas destes locais podem relacionar-se com a “inculcação de normas e valores; aprendizagem dos conteúdos escolares e disciplinação dos comportamentos” (*idem*: 105). Ora, esta domesticação passa também pela inculcação de valores, papéis e comportamentos que se adequam, distintamente, a rapazes e a raparigas.

Na Obra do Frei Gil, somente desde Março de 2009 estão a viver juntamente rapazes e raparigas e é notório que tanto os/as técnicos/as como os/as monitores/as tentam adoptar várias estratégias de forma a lidar com a convivência entre eles/as. Porém, e pelo aquilo que pude constatar, o controlo e o vigiar são as formas mais utilizadas para minimizar os comportamentos menos desejados, principalmente por parte dos/as adolescentes e jovens. As reacções exageradas, a agressividade sempre constante, as mudanças de humor e os interesses amorosos por outros/as ou entre eles/as são sempre alvo de um olhar que observa para depois saber agir.

Na sala de estudo, para além da organização do espaço ser semelhante a uma sala de aula, quando chegam todos/as têm de dizer quais são os trabalhos de casa, sendo que não podem de lá sair sem os ter terminado. As crianças e jovens tem incorporado que quando chegam à casa é esta a prioridade e que se não forem para lá serão castigados/as. As mochilas, cadernos e material escolar são supervisionados todas as semanas e, este controlo, passa muitas vezes para fora das portas da sala de estudo. Recordo-me de ver afixado no primeiro piso, na sala



dos monitores, o seguinte recado: “A JM não tem feito os trabalhos de casa e tem de passar as lições no caderno todos os dias. Por favor vigiar. Obrigada, PM”.

Para além disto, existem regras a cumprir tal como o horário para o lanche e o cumprimento de todas as tarefas que são fixadas semanal ou mensalmente. Para o pessoal da instituição estas regras assumem-se como um guia de actuação no quotidiano das crianças e jovens e, para estes/as últimas, são comportamentos inculcados que devem executar se não querem ser castigados/as. Tal como Anthony Giddens (1996) afirma, pode-se perceber que “os Estados Modernos e as modernas organizações [ainda] estão dependentes do meticuloso controlo de população no tempo e no espaço” (*idem*: 11).

Uma das dimensões mais vigiadas nos seus quotidianos relaciona-se, também, com a questão da sexualidade. Desde que entrei na instituição, pude perceber que existe uma preocupação latente pelo facto de estarem a viver juntos rapazes e raparigas, ainda que em pisos separados. A conversa em o MP e a DL é exemplificativa do controlo existente para que não haja qualquer tipo de relação amorosa entre rapazes e raparigas da obra.

“Entretanto o MP também entrou no gabinete e estiveram a falar um pouco sobre a organização do pessoal nos dias de férias do Carnaval e sobre a festa de Carnaval que vai haver este sábado e que estiveram a organizar para as crianças e jovens. Enquanto discutiam sobre este assunto, o MP disse que no sábado vai tentar que o JJM vá a casa e não force para ficar aqui por causa da JS. Disse que já os apanharam juntos e que eles aproveitam qualquer momento para conseguirem ficar os dois sozinhos. A DL disse-me que é difícil lidar com esta questão dos “namoricos entre eles”. Referiu: “Dizemos-lhes que não podem, que aqui são criados como irmãos, mas são coisas da adolescência...”. O MP disse que agora é preciso cada vez mais estar atento e haver mais vigilância porque eles “não facilitam” (NT 45)

A instituição reconhece que a questão da sexualidade deve ser abordada porque faz parte da fase pela qual os jovens e adolescentes passam mas, ao mesmo tempo, podemos perceber que “apesar do valor negativo da sexualidade pertencer ao passado, ainda hoje algumas organizações e entidades e instituições continuam a desejar controlar e limitar a sexualidade humana às normas e padrões de comportamento tradicionais” (Silva, 2005: 48). É necessário ter em conta que este controle evita também que se abuse das crianças mais novas e que as raparigas engravidem sem possibilidades e idade para cuidarem dos filhos.

Outra problemática prende-se, igualmente, com a forma como os/as próprios/as jovens lidam com a sexualidade e como esta é percepcionada pelos adultos que exercem influência em vários campos das suas vidas. Na relação existente entre os/as jovens, os rapazes, talvez por se encontrarem em maior número, dominam a maior parte dos espaços da casa e têm necessidade de mostrar, tanto por palavras como por actos, provas da sua “masculinidade”. Os comentários em relação a raparigas são constantes, mesmo em relação às raparigas da casa, o olhar acerca da homossexualidade é marcadamente preconceituoso e a curiosidade em relação ao sexo oposto parece crescer de dia para dia.

«Já no fim, o JB deu a ideia de jogarmos ao “Verdade e Consequência” (...) ele comentou: “Hi, mas aqui não pode ser como jogamos noutros sítios». Disseram-me, sempre com risinhos á mistura, que as consequências normalmente implicam “beijos na boca e outras coisas”. Na brincadeira, a JR sugeriu que eles dessem um beijo um ao outro. A reacção foi imediata: «Que nojo! Ouve lá, eu não sou desses!» (NT 53)

Desta forma, constata-se que “(...) a sexualidade juvenil está hoje, pelo menos junto dos [as] próprios [as] jovens, socialmente naturalizada e legitimada” (Vasconcelos, 1998: 264), onde aparece “fortemente sexuada, [onde] há claramente uma sexualidade masculina e uma sexualidade feminina, ainda que ambas no âmbito relativo de uma sexualidade juvenil (que não deixa de ter diferenciações etárias e sociais” (*idem*: 259). Numa sociedade erigida sob o manto de uma hegemonia masculina, os homens são conduzidos a assumir o papel de controlo e poder, enquanto que as mulheres deverão ser dóceis e submissas.

A manifestação da sexualidade das mulheres deverá ser socialmente discreta, ao contrário dos homens em que a sua masculinidade não deverá ser só provada mas igualmente explicita aos olhos de todos/as. No que diz respeito aos rapazes da instituição, as suas visões relativamente às raparigas podem ser percebidas através de comentários, que não só mostram a influência do grupo de pares, mas que também fazem transparecer um olhar claramente homofóbico. Por sua vez, a cultura da crueldade (Kingdon & Thompson, 2000) com que se confrontam, conduz igualmente a um fechamento sobre si próprio em parte devido ao medo de falhar perante as pressões exercidas pela sociedade e, mais especificamente, pelo grupo de pares. Posto isto, os rapazes “aprendem a proteger

as emoções e a usar a cautela no seu relacionamento com os outros pela vida fora. É uma cultura que não oferece segurança” (*idem*: 83). No decorrer da minha estadia no terreno, as conversas em relação a namoros e “curtes” era constante com as raparigas, enquanto que com os rapazes se cingia apenas a alguns comentários e quando tentava aprofundar um pouco mais a conversa mudavam rapidamente de assunto. Assim, “desde a mais tenra idade e à medida que o rapaz avança na adolescência, a cultura da crueldade, claramente masculina, exige que o rapaz seja duro e não pareça vulnerável” (*idem*: 194), o que pode estar na origem deste tipo de comportamento.

Porém, esta vulnerabilidade acaba por ser visível noutros campos das suas vidas, onde o medo de falhar e a desmotivação conduzem a um estado acrítico e de apatia face às situações nas quais se encontram. O sentimento de impotência e desinteresse face à escola é disso um exemplo.

“Passado uns instantes, o JZ disse-me que não conseguia desenhar porque não sabia. Disse-lhe para tentar e ele respondeu: “Oh não vale a pena, eu não sirvo para nada”. Perguntei-lhe porque é que ele achava isso e ele voltou a insistir: “Porque é verdade, não sou bom em nada” (NT 59)  
“Perguntei-lhe como tinha corrido o teste de Físico-Química e ele respondeu: “Pessimamente, não podia ter corrido pior. Eu acho que sou maluco, sou mesmo burro. Eu leio e sei e depois quando vou para responder nunca sei” (NT 67).

A curiosidade dos rapazes relativamente às relações sexuais parece ocupar um espaço significativo nos seus quotidianos, sendo que por várias vezes recorrem à internet como fonte de informação e são “apanhados” nesta busca pelo seu corpo e pelo corpo feminino.

«O MP entrou na sala e alertou-me que é preciso ter muito cuidado com aquilo que eles/as vêm na internet. Esteve cerca de 1 hora a falar comigo sobre como os “apanhou” em sites que não podiam estar. Disse-me: «Eu já desconfiava, mas para ter a certeza entrei na deles. Eles estavam lá a ver e eu sem dizer nada. Como eles viram que eu os estava a deixar disseram-me se eu queria ver uma amiga deles lá da escola pela câmara porque ela fazia tudo que eles pedissem. Eu fiquei chocado... Despiu-se toda e punha-se em todas as posições que eles mandavam. É preciso ter muito cuidado, a partir daí, quando tive certeza, nunca mais foram para o computador sozinhos. O pior é que eles vêm assim de casa onde podem fazer tudo» (NT 25)

Os comentários negativos que têm em relação às raparigas contrastam com o interesse contínuo que demonstram por elas. Daqui pode-se perceber que “quando os rapazes começam a desenvolver a sexualidade e o interesse pelas raparigas, são submetidos à cultura da crueldade que tem a ver com o domínio, poder e negação

da sensibilidade. O rapaz é ensinado, de modo sistemático, a ver os sentimentos de ternura como “femininos” e a evitá-los por isso mesmo” (*idem*: 206). Isto marca também a própria interacção entre sexos opostos. A agressividade é constante, chegando mesmo a situações de confronto físico, as raparigas são tidas como inferiores por serem do “Berço”, apesar de existirem situações excepcionais que acabam por fazer transparecer a consciência do outro e como a vontade de humilhar as raparigas pode ser revertida e não ter os efeitos desejados.

“O JZ interrompeu e disse-lhe: “Olha, sabes que a JS bateu no JE? Deu-lhe grande porrada!” e começou a rir-se. Perguntei o que se tinha passado. Ele disse: “Ele tratou-a mal e depois também começou a dizer mal do irmão dela. Ela agarrou-lhe o pescoço, quase que o esganava, e depois deu-lhe um pontapé nos tomates!”. O JM disse: “É bem feita! Apostas como ele não vai voltar a meter-se com ela? Ele faz isso porque ela é rapariga, agora aposto que não se volta a meter com ela. Bem feito!” (NT 59)

O recurso à violência verbal e física assume-se como uma estratégia para lidar com situações perturbadoras. Esta defesa pode então estar relacionada com os acontecimentos que conduziram ao próprio acolhimento, uma vez que “de uma forma geral, as representações mentais dos [as] jovens [as] maltratados revelam relações caracterizadas por expectativas interpessoais negativas e dificuldade em resolver problemas relacionais, reflectem um facto de dinâmica negativa nas relações excluindo a componente positiva” (Mota, 2008: 79-80).

No que diz respeito às raparigas, estas exprimem facilmente os seus sentimentos, desabafam e pedem conselhos. As trocas de namorados são constantes, o telemóvel apresenta-se como o principal meio de construção da relação entre os mesmos, e as visões relativamente ao namoro relacionam-se maioritariamente com a fidelidade e poder.

“A CB e o CD começaram a falar sobre danças e ela perguntou-lhe se ele ainda gostava da CJ. Ele disse que não. Depois perguntou-me a mim se eu tinha namorado e eu respondi que não tinha. Ela disse que não acreditava, que achava que eu namorava com o VT. Eu referi que não tinha porque lhe mentir e que era verdade. Então ela disse-me: “Ah, eu cá já tenho dono!” (NT 41)

Em relação a actos sexuais, sempre que surgiu um assunto que focasse este ponto não verbalizavam de forma segura aquilo que pensavam, sem comentários explícitos e utilizando códigos.

“Começaram a falar de piercings e tatuagens. Depois a JP voltou à conversa anterior, piscou-me o olho e disse: “Sabes a JS... aquela que eu te apresentei quando me foste levar à escola com o MF?”. Percebi claramente que ela não queria que a JCA percebesse que

ela estava a falar da JS. “Pronto, essa minha amiga já namorou com outro rapaz amigo desse que cortou o braço”. Disse-me que esse rapaz tem 19 anos. Continuou: “Pronto, esse de 19 anos namorava com essa minha amiga Sílvia e numa noite também bebeu muito, muito, muito... e estava lá outra rapariga... e depois pronto. Foram beijos... e depois outras coisas”. A JCA interrompeu-a e disse: “Pronto JP, já percebemos não precisas de ir a pormenores”. A JP disse: “Pronto, é isso...” e olhou para mim e fez sinal com a cabeça a apontar para a cama. Eu perguntei como é que a amiga dela tinha ficado depois de saber. Contou-me que acabou com ele e que até lhe tinha dado um estalo numa altura que passou por ele na rua” (NT 51)

Muitas delas começam também a ser alvo da cultura da crueldade da qual os rapazes são vítimas, uma vez que para além de estes terem condutas impróprias para com elas, as raparigas estão despreparadas para lidar com estas situações que atingem negativamente a sua auto-estima e a visão do seu próprio corpo.

“A JS disse: Queria que os rapazes gostassem de mim pelo que eu sou e não só pelas minhas mamas” (NT 45)

As regras da instituição também contribuem para a visão de que a mulher é objecto e alvo de apreciação por parte dos homens e que, como tal, deve ser discreta e recatada. Isto pode verificar-se, por exemplo, pela proibição do uso de minissaias. As raparigas, por sua vez, usam a mentira para contornar esta imposição e, apesar do que é transmitido socialmente, o seu interesse pelo sexo oposto não é diferente daquele que é manifestado pelos rapazes.

“Enquanto esperava, a JS arrumava a mochila e tirou lá de dentro um minissaia. Disse-me que como as Doutoradas não as deixam andar de minissaia ela leva na mochila e veste na escola. A JP disse que também faz o mesmo e que numa altura quase que era apanhada” (NT 59)

Assim, contrariando aquilo que é socialmente admitido,

“a não ser que a rapariga seja ensinada a ser inibida, é tão interessada e curiosa como um rapaz. As raparigas, na sua maioria, estão atentas às indicações sociais que lhes dizem que certos comportamentos são exagerados. Contudo, os limites estão sujeitos às interpretações devido à cultura e aos meios de comunicação altamente sexualizados e à educação reprodutiva tão explícita que recebem na escola” (Kingdlon & Thompson, 2002: 202).

## **2. ... à Institucionalização do Local**

O local, fonte de conflitos e contradições, pode “configurar uma multiplicidade de modos de existência e de expressão” (Matos, s/d: 6). Partindo desta afirmação de Manuel Matos (s/d)<sup>32</sup>, é fácil perceber que o local, enquanto espaço em que os indivíduos interagem, pode contrair diferentes formas de acção e diferentes perspectivas de desenvolvimento, que de uma forma ou de outra condicionam as intervenções a realizar.

É necessário ter em conta que “as políticas públicas, tanto a nível europeu como a nível nacional, vêm fazendo um apelo constante e crescente para a importância da dimensão local com particular incidência na procura de respostas para problemas sociais e económicos” (Rodrigues, Stoer, 1994: 175). As questões relacionadas com o desenvolvimento local começaram a surgir nos discursos teóricos e políticos nos finais dos anos 60 e início dos anos 70, sendo que estes discursos foram-se multiplicando e vários factores<sup>33</sup> contribuíram para a sua crescente importância (Caramelo, 2009). O desenvolvimento local assume como principal incidência a resolução de problemas sociais que se identificam em determinado local, no sentido de se desenvolverem acções que de alguma forma minimizem esses problemas, sendo que “é no domínio da reflexão interna ao próprio campo do desenvolvimento, naturalmente que afectado pelas transformações sócio-culturais e políticas do seu entorno, que o desenvolvimento local ganha corpo como alternativa teórica e prática” (*idem*: 146). Por sua vez, este subentende igualmente um processo de negociação e mediação que permita a criação de espaços de diálogo conducentes à edificação de um projecto de intervenção e/ou investigação.

Similarmente, o conceito de desenvolvimento local remete-nos, muitas vezes, para as questões da intervenção comunitária, onde se valoriza, essencialmente, o social e os indivíduos, sendo estes fundamentais no decorrer de todo este processo

---

<sup>32</sup> Documento de trabalho da unidade curricular de Intervenção Comunitária e Desenvolvimento Local.

<sup>33</sup> “A frustração que se continuava a sentir nos países subdesenvolvidos perante as “receitas” e modelos de desenvolvimento que lhes eram propostos ou impostos; o aparecimento de sintomas claros de “mal-estar social” nos países desenvolvidos; a emergência de uma consciência ambiental sobre os problemas do desenvolvimento; a persistente crise económica que se instalou nos últimos 30 anos e a transformação da natureza do trabalho; os indícios de crises e “mal-estares” sociais, económicos, ambientais e políticos nos países socialistas” (Roque Amaro cit. in Caramelo, 2009: 146).

Aliás, supõe-se que estes se assumam como parte activa, participando na construção de determinado projecto e construindo com outros/as intervenientes as acções a desenvolver, uma vez que a emergência do local está em muito relacionada com a ênfase nas questões da participação (*idem*).

Neste sentido, o desenvolvimento local é

“(...) investido dum importante papel político porquanto representa, ideologicamente, um espaço de projecto, uma oportunidade de acção e de realização por parte dos membros que o representam, o que, obviamente supõe, enquanto realidade comum a transformar, a necessidade de convergência de perspectivas, de negociações e de acção comum ou, se quisermos, de interacção” (Matos, s/d: 6)<sup>34</sup>.

Nesta linha de pensamento, os actores sociais apresentam-se como protagonistas de mudanças, no sentido de transformarem uma situação com os quais não se encontram satisfeitos, actuando como parceiros, num processo que uma consciência reflexiva e onde questões relacionadas com a cidadania ressaltam e se assumem como fundamentais para levar a cabo um projecto que vise a transformação de determinada situação.

Não é possível, então, deixar de ter em conta os processos educativos que atravessam a construção de um projecto, pois “se a educação é uma condição necessária para um desenvolvimento humano (e) sustentável, não menos o será para um desenvolvimento pessoal e integral dos indivíduos e para o estabelecimento de valores como a solidariedade, justiça e equidade” (Gómez, Freitas, Callejas, 2007: 181) essenciais para a transformação ou aperfeiçoamento que se considera como necessário.

É importante referir que a mudança ou a transformação de determinada situação não é encarada por todas as pessoas da mesma forma. A mudança de uma instituição não ocorre de um momento para o outro, pois podem ocorrer mudanças pontuais sem que de facto ocorra uma mudança efectiva. Para que esta última possa de facto acontecer implica que haja predisposição de todos/as os/as envolvidos/as na instituição, sendo que a mudança pode então partir do interior da instituição e não do seu exterior e, da mesma forma, esta “não pode desenvolver-se e consolidar-se a não ser que as relações entre os indivíduos se transformem” (Caramelo, 2009: 183)

Além disto, para que esta possa ser perspectivada de forma positiva é

---

<sup>34</sup> Documento de trabalho da unidade curricular de Intervenção Comunitária e Desenvolvimento Local.

necessário que seja encarada pelos sujeitos como potencialmente formativa. Quando mudamos ocorre um processo de formação na medida em que a nossa perspectiva de ver o mundo também se modifica. No entanto, a mudança não é encarada da mesma forma por todos/as aqueles/as que a experimentam, podendo acarretar consequências positivas ou negativas, uma vez que “no plano social, a noção de desenvolvimento encarna o próprio processo de mudança: a superação de uma realidade problemática para avançar em direcção a um estágio diferente, que pode coincidir com o alcance de melhores condições de vida ou o agravamento de situações” (Gómez, Freitas, Callejas, 2007: 35).

Se a mudança é imposta pode não ser vivida da melhor forma, na medida em que não é encarada de uma forma positiva e tão formativa como se deseja. Deste modo, o processo de mudança implica que se reequacione os modos pelos quais ele vai ser desenvolvido, bem como, se possibilitem novas formas de adaptação para os sujeitos que nela estão implicados. Relativamente à mudança vivenciada na instituição, que representa a *folha em branco* a que a DCF se referiu, e aos/às técnicos/as e monitores/as que dela fazem parte, também por parte deles/as foi necessário reequacionar as suas velhas práticas para se poderem adaptar à nova realidade em que se encontram inseridos/as, ao mesmo tempo que tentam criar espaços de liberdade no interior de um campo complexo de forças e poderes aos quais têm de obedecer. Assim, é necessário

“identificar e decodificar o que, na organização, é da ordem do antigo, da reprodução do mesmo (o instituído) e o que, pelo contrário, é da ordem do novo, do radicalmente novo e na maior parte das vezes em oposição (o instituinte). No fim de contas, o objectivo é apreciar, num dado momento e numa dada situação, o que é rejeitado do instituído e o que é aceite do instituinte no jogo da institucionalização” (Barbier, 1996: 2)

Neste sentido, e partindo do princípio que uma mudança ou transformação se assume como um processo formativo, esta apresenta-se como meio pelo qual os indivíduos, independentemente da sua idade, se podem assumir como construtores do seu próprio conhecimento, mobilizando-se no sentido de articular a acção e a teoria. Pode-se verificar, então, que segundo o acima referido, nos afastamos de um processo de construção de conhecimento meramente transmissivo e acumulativo, para se colocar, contrariamente, a ênfase no sujeito e na importância dos saberes que é portador. Deste modo, é necessário reconhecer a “reflexão na acção como processo de conhecimento” (Canário, 1999: 111), ou seja, é necessário que haja



uma articulação dialéctica entre os saberes que os indivíduos adquirem na sua acção quotidiana e os saberes formalizados, reflectindo de forma a conseguir alcançar e construir um novo conhecimento, possibilitando aos sujeitos a edificação de um sentido emancipatório que estes produzem através da sua *praxis* e das várias relações que estabelecem (Caramelo, 2009).

Não menos importante, é encarar o indivíduo como um *sujeito activo*, que participa no seu processo de aprendizagem e de formação (Canário, 1999). Centrando a minha atenção na Obra do Frei Gil, para além de ser necessário ter em conta as especificidades da mesma, foi fundamental que as acções a serem desenvolvidas contassem com a participação de todos os sujeitos que dela fazem parte, desde as crianças e jovens até aos técnicos/as e monitores/as. Só assim foi possível que todo este processo fosse formativo e que, de alguma forma, os indivíduos possam atribuir sentido a esta (trans)formação.

Também Lima (2003) reforça esta visão ao afirmar que “um aspecto importante dos projectos de desenvolvimento na perspectiva territorialista é a participação, ou seja, a resposta que se dá à questão de quem toma as decisões e quem são os agentes de desenvolvimento” (*idem*: 298). Assim sendo, o desenvolvimento encarado nesta perspectiva tem a função de autonomizar e capacitar os indivíduos ao longo do processo de intervenção e posterior mudança e, ao mesmo tempo, “(...) o local adquire hoje um novo estatuto, inscrevendo-se num processo de reorganização da sociedade política que, na busca de um re-equilíbrio entre o global e o local, realça sobretudo a funcionalidade do local como escala pertinente para a administração dos problemas sociais” (Caramelo, Correia, 2004: 32)

## **2.1 O Lúdico no Local**

Tendo em conta os objectivos gerais e específicos do trabalho que me propus a desenvolver, penso ser importante referir a animação sociocultural como uma base fundamental para o cumprimento do mesmo.

À animação sociocultural foram sendo atribuídos vários sentidos e, igualmente, diversas formas de ser perspectivada. Ao longo dos tempos, a definição desta abordagem foi ficando mais complexa e divergente, na medida em que “para

uns, a animação é uma forma de organizar o tempo livre; outros a vêem como um meio de emancipação pessoal e social através da cultura; e há ainda quem a considere uma possibilidade de participação, formação permanente, subversão ou criação cultural” (Puig & Trilla, 2004: 153). Por um lado, se tivermos em conta que a maior parte do nosso tempo é ocupado por obrigações, por exemplo, profissionais ou escolares, não admira que a animação esteja muitas vezes ligada aos tempos livres, sendo estes perspectivados como um espaço de promoção pessoal e social dos indivíduos através de actividades que lhes permitam desenvolverem-se e entrarem em contacto com situações diferentes do que normalmente acontece nos seus quotidianos. Por outro lado, é importante termos presente que isto não significa necessariamente que a animação só aconteça nos tempos livres.

Desta forma, e na linha de pensamento das autoras acima referidas, o conceito de ócio está envolvido em polémica pelas várias definições a ele atribuído, muito em parte influenciadas pelas circunstâncias culturais vividas e pelas disparidades ideológicas que moldam a nossa forma de pensar e agir. O conceito de ócio nasceu ligado fundamentalmente à ideia de repouso e paz e, a partir daí, todos os fenómenos históricos vividos no mundo condicionaram a forma como este conceito foi sendo (re)construído. Nesta perspectiva, o tempo livre é muitas vezes associado ao ócio de forma errada, pois estes não são sinónimos, uma vez que o tempo livre é apenas uma condição necessária mas não suficiente para a sua ocorrência. Assim, “cria-se uma situação de ócio quando o [ser humano], durante o seu tempo livre, decide e gestiona livremente suas actividades, obtém prazer e satisfaz necessidades pessoais, como descansar, se divertir ou se desenvolver” (*idem*: 21).

Neste sentido, e no que diz respeito à intervenção que realizei, o meu principal objectivo foi aliar a animação/dinamização de tempos livres à perspectiva de formação como um meio através do qual a criança ou jovem pode “assumir e desenvolver as suas potencialidades como pessoa, as suas atitudes e comportamentos, a sua iniciativa e criatividade, a sua capacidade de relacionamento e trabalho em grupo” (Equipa de Formadores da SEIS, 1997: 5). Na nossa sociedade, continua a existir a ideia de que as actividades e jogos lúdicos não beneficiam as crianças e jovens e que são apenas uma grande perda de tempo, sendo concebidas maioritariamente como actividades de divertimento, fúteis e inúteis (Araújo, 2004). Contudo, não é de agora que a realização de actividades e

jogos lúdicos tem vindo a ser valorizada, na medida em que a actividade/jogo lúdico começa cada vez mais a ser encarado como “o meio ideal para uma aprendizagem social positiva, pois é natural, activo e muito motivador para a maior parte das crianças” (Murcia, 2005: 46).

Neste seguimento, surgem vários conjuntos de definições ligadas ao termo ócio e tempo livre, muitas delas contraditórias, outras mais próximas e ainda outras que oscilam entre estas duas. Porém, e para as autoras Josep Puig e Jaume Trilla (2004), existem três aspectos fundamentais na consideração do polémico conceito de ócio: em primeiro lugar, o ócio subentende que o indivíduo possa usufruir de tempo não ocupado pelo trabalho ou outra obrigação; em segundo lugar, pressupõe que durante este período de ócio o mesmo aja de acordo com a sua vontade e autonomia e que obtenha prazer na actividade que está a realizar; por último, um factor importante a ser considerado é também as actividades que o mesmo desenvolve. Desta forma, um dos factores fundamentais do ócio é o tempo. Numa sociedade em que o tempo de trabalho, tanto profissional como escolar, é cada vez maior e em que o dia-a-dia dos indivíduos é repartido e organizado por tarefas muitas vezes impostas socialmente, o tempo livre é todo aquele espaço em que os indivíduos podem desenvolver qualquer tipo de actividade não obrigatória e decidida por eles próprios.

Assim sendo, é importante proporcionar o contacto com actividades e jogos diferentes, dinâmicos e formativos, não impondo mas partindo dos interesses e gostos das crianças e jovens em questão, uma vez que, acima de tudo, “é necessário compreender o processo e o significado das aprendizagens do ponto de vista delas” (Araújo, 2004: 25). Estas actividades e jogos lúdicos permitem o acesso a um “novo mundo”, a novas formas de perspectivar o futuro e de se olhar a si mesmo/a e, parafraseando Antunes (2003), “o jogo possui implicações importantíssimas em todas as etapas da vida psicológica de uma criança [ou jovem] e representa erro inaceitável considerá-lo como actividade trivial ou perda de tempo” (*idem*: 10). A partir de actividades lúdicas, a criança ou jovem pode encontrar-se envolvido em situações que potenciem a liberdade da sua expressão, criatividade e sociabilidade. A interacção social que está subjacente à realização deste tipo de actividades pode oferecer momentos de partilha e consequente comunicação que permita uma tomada de consciência por parte dos participantes acerca das suas capacidades e competências, valorizando-se a si e respeitando os/as outros/as, ao

mesmo tempo que se dá “uma transformação do sentido da realidade: as coisas ai tornam-se outras. É um espaço á margem da vida comum, que obedece a regras criadas pelas circunstâncias” (Araújo, 2004: 106)

## **2.2. Ciências da Educação: mediação, intervenção e (in)defenição**

Quando nos inserimos profissionalmente num local de trabalho, a nossa actuação é sempre delimitada ou condicionada pela nossa formação. Esta formação, académica ou não, é a base para a construção da nossa inserção profissional e, de uma maneira geral, é a nossa "carta de apresentação", é o que permite às pessoas empregadoras reconhecer se o nosso "perfil" é ou não adequado ao que é pretendido. Mas o que fazer quando a nossa formação não é reconhecida socialmente? O que fazer quando nos deparamos com situações em que o nosso investimento durante anos não é reconhecido e apenas confundido com outras formações supostamente semelhantes?

As Ciências da Educação são, na minha perspectiva, (in)definidas pela sua infinitude. São abrangentes, conflituais, subjectivas, adaptativas e socialmente fundamentais. A sua objectividade é definida pela sua subjectividade, por olhares multidisciplinares e críticos que a tornam o cerne de uma experiência "contra a corrente" (Correia, 1993). Daí a dificuldade em cingir o perfil de um/a licenciado/a em Ciências da Educação a uma designação específica. De facto, “o desconhecimento e invisibilidade social da licenciatura é ainda uma realidade que marca sobretudo o acesso a um lugar em estruturas profissionais (...) [e] este facto faz com que sejam os/as próprios/as profissionais a construir o seu campo profissional” (Costa, Coelho, Moreira, 2007: 54-55). Mas como podemos nós construir este campo? As Ciências da Educação actuam ao nível do social, modificando o seu campo de actuação de acordo com as mudanças e exigências sociais. Este grau elevado de adaptabilidade aos acontecimentos que vão surgindo pode ser vantajoso mas, por outro lado, é a “(...) não existência de um campo profissional próprio e específico (...) e a multiplicidade de funções possíveis que obstaculizam a construção de um corpo profissional com identidade própria” (*idem*: 55).

A questão da identidade das Ciências da Educação é também uma problemática bastante complexa. O que podemos responder nós, licenciados/as em

Ciências da Educação, quando nos perguntam "para que serve o nosso curso"? A resposta não imediata e não objectiva conduz a que outras pessoas criem representações acerca das Ciências da Educação que não corresponde à verdade. A variedade de respostas e a abrangência das Ciências da Educação é um entrave ao seu próprio reconhecimento social. As exigências sociais, que privilegiam "(...) as ciências puras e nomológicas e a razão instrumental como elemento estruturante das suas relações com o tecido social" (Correia, 1993: 32) na busca de respostas objectivas e sintéticas, encontram nas Ciências da Educação uma resposta subjectiva e complexa. Porque, afinal, tudo depende do local onde actuamos, do contexto, do real social com que nos deparámos.

As Ciências da Educação ainda ocupam pouco "espaço" na nossa sociedade, ainda permanecem uma incógnita aos olhos de muitas instituições que desconhecem o nosso papel e as funções que podemos desempenhar. Na maior parte dos casos o nosso trabalho é ignorado e o seu valor posto em causa. Esta desvalorização é também causa de desconforto e desorientação por parte de nós próprios/as, que vimos limitadas as nossas hipóteses de emprego.

Porém, penso que é na sua indefinição que as Ciências da Educação demonstram o seu valor, tanto educativo como social. Esta indefinição permite que as Ciências da Educação não se cinjam a determinada prática e modo de actuação, buscando sempre um olhar multidisciplinar, um olhar plural que é essencial para dar resposta às imprevisibilidade das situações educativas e que tem vindo a caracterizar a sua identidade.

As valências de um/a licenciado/a em Ciências da Educação são múltiplas e, por isso mesmo, o seu campo de actuação é bastante vasto (o que não quer dizer necessariamente vago). O conhecimento que vamos construindo é erigido entre tensões conflituais, tensões estas que nos conduzem a perspectivar o contexto com que nos deparamos de forma mais crítica, não só pela subjectividade que comporta, mas igualmente pelas suas idiossincrasias, que, aliás, só são visíveis aos nossos olhos quando contactámos directamente com elas. Assim, "o espaço e, especialmente, o espaço local, pelo facto de constituir-se num pólo fundamental para a vida humana, é necessariamente dinâmico, pleno de singularidades e particularidades" (Calazans, 1998: 47). O espaço local que aqui foi descrito, a Obra do Frei Gil, é um local privilegiado de interacções constantes, que pelas suas singularidades vive "entre conflitos": humanos, sociais e organizacionais. Humanos,

pois existe a necessidade de fazer um esforço acrescido e encontrar estratégias de forma a dar resposta às necessidades sentidas pelas crianças e jovens, bem como dos/as técnicos/as e monitores/as; sociais, porque depende de outras entidades para a sua subsistência e, igualmente, porque é ainda alvo de uma visão estereotipada por parte da sociedade; organizacionais, porque uma instituição desta dimensão tem de aprender a jogar e conjugar as várias necessidades sentidas, a organizar e planear o dia-a-dia e ter capacidade adaptativa quando se depara com imprevistos.

Quando nos confrontámos com o conflito, seja de que espécie for, mesmo que inconscientemente criámos estratégias que nos permitem ajustar à situação. Tal como já mencionei em capítulos anteriores, a opção pelo desenvolvimento de actividades de dinamização de tempos livres surgiu da necessidade sentida pela instituição e, também, das crianças e jovens. De forma a atenuar os conflitos existentes decorrentes desta situação, a minha acção foi conduzida no sentido de facilitar e tornar formativo um espaço de tempo vazio, tornando-o dinâmico e possivelmente mais enriquecedor, sendo que, desta forma, “entender e respeitar as brincadeiras das crianças como parte integrante do seu desenvolvimento e crescimento, respeitando os seus ritmos de vida e, assim, o seu tempo livre parece ser condição essencial para o exercício da profissão de educadora” (Araújo, 2004: 106).

De alguma forma, fiz um trabalho de mediação, mas uma mediação mais subjectiva. Se tivermos em conta que “o processo, a mediação, permite que as partes em conflito resolvam os seus próprios problemas por meio da intervenção qualificada de uma terceira pessoa imparcial (mediador), que ajuda e leva as duas, ou mais, partes agenciadas a identificarem os pontos de conflito e, posteriormente, desenvolverem de forma mútua propostas que ponham fim ao conflito” (Almeida, 2009: 38), a minha intervenção, para além de não ter sido imparcial, não se pode cingir à divisão de duas partes em conflito. Antes, pode-se dizer que a mesma parte (porque partilham a mesma realidade), dividida em grupos distintos, não se guiando pelas mesmas referências para a adaptação a esta nova realidade, necessitava de algo que conjugasse os seus interesses: a dinamização de tempos livres e, por outro lado, o desenvolvimento pessoal, social e emocional das crianças e jovens. Assim, este processo foi desenvolvido sob o paradigma da comunicação, em que a mediação é encarada “(...) enquanto prática que procura formas comunicacionais

nas quais o diálogo pode ser utilizado para criar soluções satisfatórias” (*idem*: 39).

Neste sentido, quando nos deparamos com a questão da “melhoria” de uma instituição para a modificação da sua situação actual, é necessário ter em conta que no que diz respeito à mediação, esta não tem necessariamente de melhorar as instituições mas sim de transformá-las (Almeida, 2009), pois, parafraseando João Caramelo e José Alberto Correia (2004), apesar das actuais políticas cognitivas tenderem a realçar a importância do local, fundamentalmente como dispositivo simbólico de redistribuição das responsabilidades sociais pela gestão da chamada “questão social”, a verdade é que elas estruturam uma paisagem narrativa onde mais do que uma definição unívoca do local emerge uma pluralidade de definições que tem em comum o facto de realçarem fundamentalmente as suas potencialidades ortopédicas” (*idem*: 36).

Tal como adiante refiro, penso que na realidade em que me encontrei a (trans)formação mais significativa se deu nas crianças e jovens, sujeitos centrais no decorrer do processo de intervenção. Através das actividades e conversas informais, para além de colocarem constantemente questões e exercitarem a sua consciência crítica, algumas delas também despertaram curiosidades nunca antes levantadas. Para mim, esta é uma das mais-valias do trabalho de um/a licenciado/a em Ciências da Educação: actuar para o local, para o contexto, para as pessoas que dele fazem parte.

Num mundo cada vez mais globalizado que busca a eficácia e a eficiência em vários sectores das sociedades, as Ciências da Educação sobressaem pela importância que conferem aos sujeitos na sua individualidade e ao local como fonte dinamizadora e (trans)formadora, onde a mediação surge como “um processo de recriação e renascimento da relação social, que não visa pôr fim aos conflitos – se não houver conflitos não há vida – mas colocá-los num espaço mais pertinente, que é necessariamente mais complexo” (Correia, 2008: 28).





## ***Parte V – Considerações Finais***

---



O processo de construção de intervenção realizado foi imbuído de um carácter avaliativo que se foi traçando à medida do tempo e adaptando-se aos imprevistos que aconteciam a todo o momento. Como referido ao longo do presente relatório, o contacto com os sujeitos do contexto, desde as crianças e jovens, aos técnicos/as e monitores/as foi fundamental para delinear a acção. Sem este contacto, a acção desenvolvida teria sido desprovida de sentido e não teria tido qualquer tipo de resultados. Desta forma, é necessário ter em conta que «a mudança significativa tem de ser construída pelos próprios actores, (...) deve ser desenvolvida segundo uma racionalidade crítica que leve os [indivíduos] a identificarem os problemas com que se defrontam, a contextualizá-los para, a partir daí, delinearem processos de acção que positivamente enfrentem esses problemas» (Leite, Rodrigues, Fernandes, 2006: 23).

Foi neste sentido que a acção foi guiada no terreno. Depois de passar algum tempo com os actores do contexto, de perceber a forma de funcionamento da instituição e os constrangimentos institucionais que dele advêm, foi elaborado um plano de acção, ou projecto, que tinha como principais objectivos os que acima estão mencionados, no sentido de tentar enfrentar um “problema” manifestado tanto pela instituição como pelas crianças e jovens que dela fazem parte.

Para que isto pudesse acontecer, recorreu-se a actividades e jogos lúdicos como o principal meio através do qual se pode, por um lado, responder ao pedido da instituição e das crianças e jovens e, por outro lado, aliar este pedido à criação de oportunidades de promoção do desenvolvimento pessoal, social e emocional das crianças e jovens, tendo presente que a intervenção realizada se assumiu como “um projecto (...) um estudo em profundidade, um plano de acção sobre uma situação, sobre um problema ou um tema” (Cortesão, Leite, Pacheco, 2002: 24).

De uma maneira geral, e apesar do confronto com alguns obstáculos, como a falta de motivação dos jovens para participarem nas actividades e a vontade das técnicas em querer revestir as mesmas de um carácter obrigatório, os objectivos foram alcançados. Talvez de uma maneira não muito visível, percebi por algumas situações que as crianças e jovens, para além de manifestarem o seu agrado pelas actividades, reflectiam sobre o que tínhamos acabado de fazer e, posteriormente,

faziam-me perguntas e confidenciavam-me que tinham pensado sobre determinado tema que falamos. Portanto, uma pequena conquista alcançada.

A acção no terreno não é encarada como um projecto, mas antes como um processo que poderia conduzir à edificação de um projecto mais amplo e objectivo. Talvez por questões temporais, senti que ficou ainda muito por fazer, por observar, por trabalhar. Tendo em contas as lógicas de intervenção local, a intenção subjacente à acção seria mesmo poder de alguma forma construir algo diferente e inovador que pudesse alcançar, quem sabe, uma verdadeira mudança. Porém, e como estagiária, foi necessário dar resposta aos interesses mais prementes da instituição, tendo também presente que o tempo de estágio é reduzido para objectivos de intervenção alargada. A potencialidade das ciências da educação também aqui pode transparecer, uma vez que assume um papel fundamental pela sua abrangência que pode servir de auxílio à descoberta e indagação de novas formas de actuação, sempre adaptáveis ao contexto e aos sujeitos. O olhar das ciências da educação poderá permitir a criação de projectos mais informados, dinâmicos e ricos e, conseqüentemente, desenvolver um olhar questione, que se centra nos sentidos produzidos, focado nos indivíduos e não apenas nos resultados.

Qualquer projecto comporta em si duas dimensões importantes: uma *individual* (porque parte do indivíduo) e outra *colectiva* (porque não existe sozinho). Um projecto pode assumir-se como uma porta para a comunicação e partir desta comunicação para transformar a realidade, centrando-se “(...) na acção e recolha de informação que permitam reconstruir e construir essa mesma acção” (Leite, Gomes, Fernandes, 2001: 51) A sua intencionalidade educativa depende, pois, da forma como olhamos para a realidade e como nos adaptámos a ela.

Também na Obra do Frei Gil se passou por um processo de adaptação que permitiu a criação de espaços de intervenção ao longo do tempo até culminar num projecto de intervenção. É necessário aprender a *olhar* e *escutar* o local para se poder adaptar à sua filosofia, mesmo que por vezes a visão prévia não corresponda às expectativas em relação à instituição e que na realidade não correspondem à verdade.

Uma intervenção perspectivada num sentido humanizante e formativo permitirá o culminar de uma acção mais informada e participativa que é construída no terreno, no jogo de interacções que se estabelece entre todos/a. Ao pensar num único e igual modo de olharmos um contexto estaremos a restringir o real potencial

que deste advém e, conseqüentemente, tudo aquilo que construirmos a partir deste se tornará mecanicista e unidireccional.

A intervenção realizada na Obra do Frei Gil proporcionou, de igual forma, a consciência que a acção poderia ter sido direccionada para outras perspectivas que não se centrassem apenas e directamente nas crianças e jovens. Assim, encara-se pelo menos duas outras formas de orientação e realização de novos projectos:

- Trabalho de mediação desenvolvido com as famílias no sentido criar pontos de ligação mais afectivos e efectivos com a instituição e o quotidiano das crianças e jovens, podendo existir acções de formação sempre que haja abertura nesse sentido.

- Formação de adultos dirigido ao pessoal técnico e auxiliar, proporcionando momentos de partilha e reflexão sobre o trabalho por eles/as desenvolvido, formação esta perspectivada como uma forma de mediação e reflexão conjunta.



## ***Parte VI - Bibliografia***

---





ALVES, Sandra Nunes (2007) *Filhos da Madrugada. Percursos Adolescentes em Lares de Infância e Juventude*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas.

ALMEIDA, Basílio (2009) *Dos(s) conceito(s) à(s) práticas de mediação sócio-educativa: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

ANTUNES, Celso (2003) *O jogo e a educação infantil. Falar e dizer/ olhar e ver/ escutar e ouvir*. Petrópolis: Editora Vozes.

AMADO, Ana (2008) *Voluntariado e suas Motivações. Estudo Exploratório de Significados e Experiências do Voluntariado*. Tese de Mestrado em Temas de Psicologia. Porto: FPCEUP.

ARAÚJO, Maria José (2004) *Actividades de Tempo Livre sem tempo nem liberdade*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

BARBIER, René (1996) “A análise institucional em necessária filigrana epistémica”, *Pratiques de formation*, 32, 153-159.

BARBOSA, Ana Maria; FERREIRA, Cristina; MACEDO, Elisabete; FERNANDES, Fátima (2003) *Formação de Adultos. (Re)Construção das Práticas Educativas com Crianças e Jovens Institucionalizados*. Porto: FPCEUP.

BERGER, Guy (2009) “A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção profissional”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994) *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleções Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

CAETANO, Ana Paula (2004) *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

CALAZANS, Maria Julieta (1998) “Poder Local: a cidadania em construção”, *Educação em Questão*, 8 (1), 46-68.

CANÁRIO, Rui (1999) *Educação de Adultos – um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CARAMELO, João (2009) *Educação e Desenvolvimento Comunitário num processo de transição autogestionário*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

CARAMELO, João, CORREIA, José Alberto (2004) “Políticas e figuras do local: contributos para a construção de um cosmopolitismo comunitário”, *Cadernos Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local*, 7, 31-44.

CARVALHO, Tânia (2009) *A experiência subjectiva de crianças e adolescentes institucionalizados: percepções em torno do processo de institucionalização e da experiência na instituição*. Mestrado em Psicologia. Porto: FPCEUP.

CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen (1986) “Una Aproximación Crítica a la Teoría y Práctica”, in *Teoría Crítica de la Enseñanza – La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.

COULTER, David (2002) “What Counts as Action in Action Research?”, *Educational Action Research*, 2, 27-38.

CORREIA, José Alberto (1993) “A Licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente”, *Boletim da Universidade do Porto*, 2, 30-33.

CORREIA, José Alberto (2008) “O Poder Discreto da Mediação”, *Revista Notícias Magazine*, 26-28.

CORTESÃO, Luísa (1998) “Da necessidade de vigilância crítica em educação à importância da prática de investigação-acção”, *Revista Educação*, 3, 27-33.

CORTESÃO, Luísa, LEITE, Carlinda, PACHECO, José Augusto (2002) “Antes de falarmos em projecto é preciso sabermos do que estamos a falar”, in *Trabalhar por projectos em Educação*. Porto: Porto Editora, pp 22-32.

COSTA, Alexandra Sá (2001) *Políticas de Juventude: Regulação e/ou Emancipação*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

COSTA, Alexandra Sá, COELHO, Orquídea, MOREIRA, Rui (2007) “Os Licenciados em Ciências da Educação: itinerários de inserção e configuração da profissão”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 24, 39-65.

DEMO, Pedro (1995) *Metodologia científica em Ciências Sociais*. S. Paulo: Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil.

DUBOST, Jean (1983) “Les Critères de la Recherche- Action”, *POUR*, 90, 17-21.

Equipa de Formadores da SEIS (1997) *Jogos Pedagógicos*. Instituto de Emprego e Formação Profissional.

FERNANDES, José Luís (1997) *Actores e territórios psicotrópicos: etnografia das drogas numa periferia urbana*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Porto: FPCEUP.

FERREIRA, Sofia Alexandra (2008) *A importância da CIF – CJ: Perfis de Funcionalidade de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem e de Crianças Institucionalizadas*. Tese de Mestrado em Psicologia. Porto: FPCEUP.

FONSECA, Laura (2001) *Culturas Juvenis, Percursos Femininos. Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*. Oeiras: Celta Editora.

FOUCAULT, Michel (1987) *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes.

FORREST, Robert G. (1998) *Safe Caring for Traumatized Young People in Residential Care in Europe*. [On-line], [http://ec.europa.eu/youth/archive/doc/studies/youthforeurope/kibble\\_care.pdf](http://ec.europa.eu/youth/archive/doc/studies/youthforeurope/kibble_care.pdf), 13/05/10.

GIDDENS, Anthony (1996) *Transformações da Intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta.

GOFFMAN, Erving (1974) *Manicómios, Prisões e Conventos*. Brasil: Perspectiva Editora.

GOMES, Maria Lúcia, MACHADO, Maria Manuela, SILVEIRA, Irene Maria & OLIVEIRA, Laura Maria (2002) *Crescer em Comunidade. Estratégias de Educação Não Formal à Descoberta de Culturas Juvenis*. Lisboa: Ministério da Educação.

GÓMEZ, José António; FREITAS, Orlando Manuel; CALLEJAS, Germán Vargas (2007) *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Prodedições.

LEITE, Carlinda, ROCHA, Maria Cristina, PACHECO, Natércia (1995) “O investigador colectivo: no quadro da investigação-acção”, in *Ciências da Educação: investigação e acção: actas do II congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

LEITE, Carlinda, GOMES, Lúcia, FERNANDES Preciosa (2001) “Acompanhamento avaliativo de Projectos”, in Carlinda Leite, Lúcia Gomes e Preciosa Fernandes (orgs.) *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto: Edições Asa, pp. 51-54.

LEITE, Carlinda; RODRIGUES, Lurdes; FERNANDES, Preciosa (2006) “A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação”, *Revista de Estudos Curriculares*, 4 (1), pp. 21-45.

LIMA, Rosa de Jesus de Sousa (2003) *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento Local – Investigação Participativa, Animação Comunitária*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

MANATA, Sandra Ascensão (2008) *O impacto da institucionalização no comportamento e desenvolvimento das crianças integradas em famílias adoptivas há menos de um ano*. Mestrado em Psicologia. Porto: FPCEUP.

MÁXIMO-ESTEVES, Lúcia (2008) *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

MOTA, Catarina Pinheiro (2008) *Dimensões relacionais no processo de adaptação psicossocial de adolescentes: vulnerabilidade e resiliência em institucionalização no divórcio e em famílias intactas*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Porto: FPCEUP.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (2005) *Aprendizagem através do jogo*. São Paulo: Artmed Editora.

NEVES, Tiago (2008) *Entre Educativo e Penitenciário. Etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. Porto: Edições Afrontamento.

NUNES, Rosa (2005) *Nada sobre nós sem nós: a centralidade da comunicação na obra de Boaventura Sousa Santos*. São Paulo: Cortez Editora.

PACHECO, Natércia (1979) “Os internatos. Romper o silêncio”, *Raiz e Utopia*, 10, 244-251.

PACHECO, Natércia (1984) “Romper o Silêncio”, *Dossier GRUITO*, 1-45.

PEIXOTO, Carlos (2010) “Sistema de Protecção das crianças e jovens em risco/perigo” in *Políticas para a Infância* (excertos). Conferência produzida na FPCEUP em 29 de Abril de 2010 no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Domínio Infância, Educação e Sociedade.

PERRENOUD, Philippe (1981) “Monsieur Jourdain et la Recherche-Action”, *Service de la Recherche Sociologique*, pp 1-7, policopiado.

PINHO, Diana Sofia (2008) *Era uma vez uma Memória... A Narrativa e a Memória de Crianças Institucionalizadas*. Dissertação apresentada no mestrado em temas de Psicologia, ramo de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança e do Adolescente. Porto: FPCEUP. pp: 7-12.

PUIG, Josep JM; TRILLA, Jaume (2004) *A pedagogia do ócio*. Porto Alegre: Artmed Editora.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1995) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REBELO, Margarida, BENEDITA, Maria, SANTOS, Ana Filipa (1999) *Crianças em Risco. Programa de Prevenção do Insucesso Escolar num Contexto Sócio-ecológico Desfavorecido*. Lisboa: Sector de Edições do CDIT.

ROCHA, Maria Cristina, FERREIRA, Manuela, NEVES, Tiago (2002) “O que as estatísticas nos ‘contam’ quando as crianças são contadas ou... As crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal, 1875-1925)”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 33-65.

RODRIGUES, Andreia (2006) *De que é feito o amor entre pais que se batem? Significados de amor, conjugalidade, papéis de género e violência, em adolescentes expostos a violência doméstica*. Tese de Mestrado em Psicologia. Porto. FPCEUP.

SILVA, Carla Sofia Marques da (2004) *Figuras e Configurações da Estranheza na Escola. Uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

SILVA, Fátima (2005) *O Desejo de Aprender... Jovens, Afectos, Cidadania(s), Género e Sexualidade*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.

STOER, Stephen, RODRIGUES, Fátima (1994) “Acção Local e Cidadania” in Carlos Gonçalves *et al* (orgs.) *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Actas do Encontro de Vila do Conde. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. pp: 175 – 188.

TERRÂSECA, Manuela (1996) *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP:

KINDLON, Don e THOMPSON, Michael (2000) *Criando Caim. Proteger a vida emocional dos rapazes*. Porto: Ambar.

VASCONCELOS, Pedro (1998) “Práticas e discursos da conjugalidade e da sexualidade dos jovens portugueses?” in Manuel Villaverde Cabral *et al* (orgs.) *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta.

## Cave

- Escadas de serviço (2);
- Sala de estudo;
- Polivalente;
- Câmara frigorífica;
- Arrumos/despensa do dia;
- Casa das máquinas;
- Corredor de acesso (2);
- Arrumos;
- Economato (2);
- Instalações sanitárias (2);
- Átrio de serviço;
- Vestiário;
- Lavandaria.

## R / Chão

- Átrio de entrada;
- Secretaria;
- Gabinetes (3);
- Direcção;
- Sala de atendimento às famílias;
- Sala de espera;
- Instalações sanitárias de apoio ao gabinete médico;
- Gabinete médico;
- Instalações sanitárias de apoio ao gabinete de psicologia;
- Gabinete de psicologia;
- Refeitório
- Escadas de Serviço;
- Economato;
- Arrumos/despensa do dia;
- Instalações sanitárias (4);
- Corredor de acesso (3);



- Caixa de escadas;
- Ascensores;

#### 1º Andar ( piso das meninas)

- Sala de estar com jogos;
- Sala de convívio;
- Quartos das meninas e nos meninos mais novos;
- Instalações Sanitárias – Senhoras;
- Instalações Sanitárias – Creche;
- Gabinete dos Monitores;
- Sala de Estudo;
- Quarto Triplo (4);
- Quarto Individual;
- Berçário (3 a 12 meses);
- Sala de Trabalhos Manuais;
- Copa de Leites;
- Isolamento;
- Caixa de Escadas;
- Ascensores;
- Corredor de Acesso;

#### 2º Andar ( piso dos meninos)

- Sala de Convívio;
- Gabinete dos Monitores;
- Quarto Triplo (7);
- Quarto Individual;
- Instalações Sanitárias de Apoio ao Quarto Individual.
- Instalações Sanitárias – Homens;
- Sala de Computadores;
- Instalações Sanitárias - Deficientes;
- Caixa de Escadas;
- Ascensores;
- Corredor de Acesso;

- Isolamento;

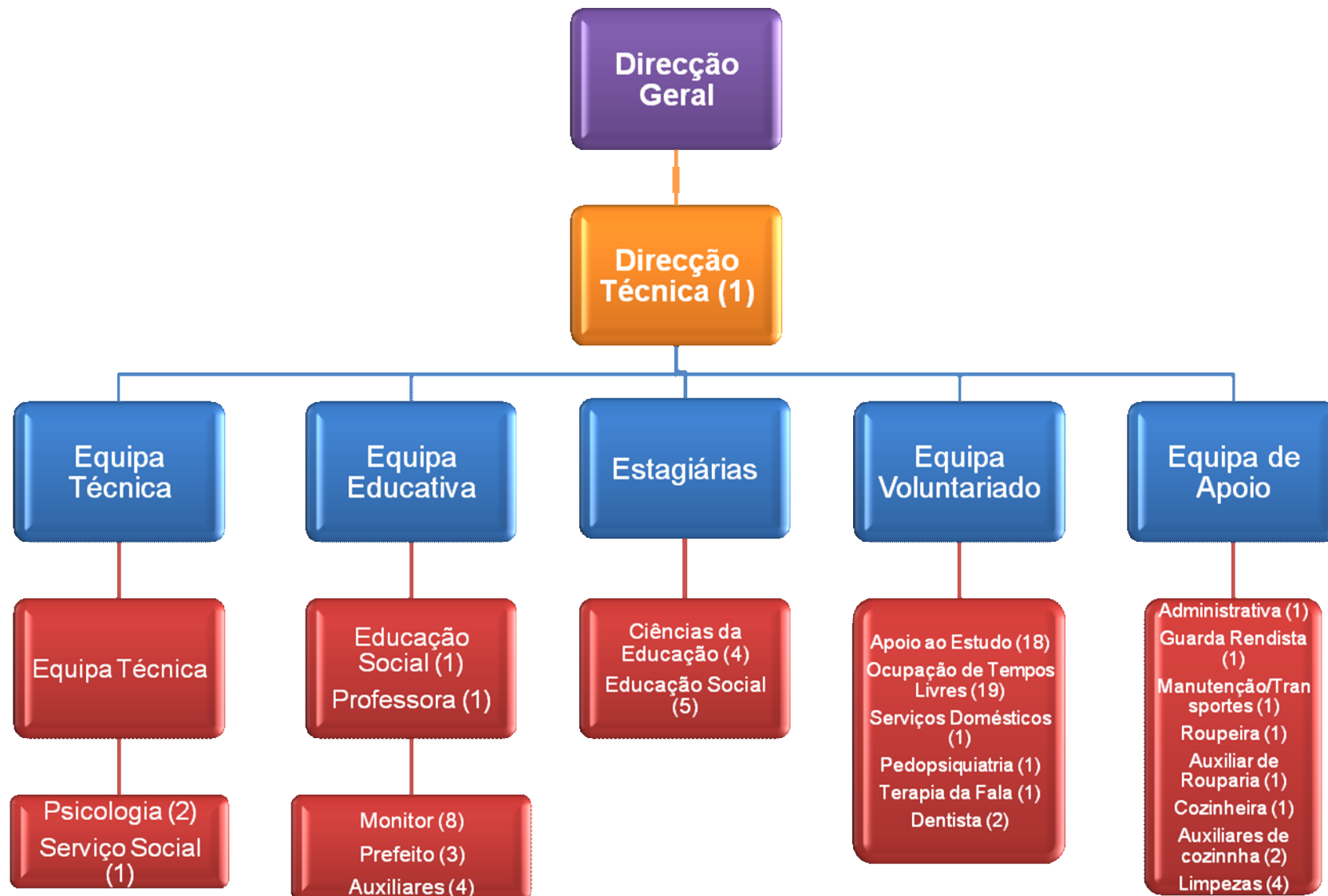
#### Cobertura

- Caixa de Escadas;
- Casa das Máquinas;

#### Exterior

- Campo de futebol;
- Jardim;
- Escadas.

## ORGANOGRAMA DA INSTITUIÇÃO



## ***Identificação***

---

1. Nome
2. Formação académica/profissional

## ***Experiência profissional***

---

1. Tempo de serviço
2. O início da vida profissional
3. Escolas/Instituições onde trabalhou
4. Comparações entre diferentes experiências
5. Experiências mais marcantes

## ***Experiências com as crianças e jovens institucionalizados***

---

1. Contactos anteriores com crianças e jovens em situações semelhantes
2. Formação anterior nesta área

## ***Experiências naquela instituição***

---

1. A vinda para esta instituição
2. Informações prévias sobre a Obra do Frei Gil, antes de a conhecer
3. Ideias que tinham sobre aquela instituição e o meio envolvente
4. Expectativas

## ***A vida na nova casa***

---

1. Como foi o processo de adaptação a esta nova realidade
  2. A organização e planificação do trabalho
  3. Papel do projecto educativo na instituição
  4. Papel das crianças/jovens e da equipa técnica neste processo
  5. A participação das famílias
-

## ***O processo e os resultados***

---

1. As dificuldades e as mais-valias encontradas
2. Balanço da experiência: ao nível da satisfação pessoal e profissional e da relação estabelecida com as crianças e jovens
3. Relações que não esperavam: ligações mais efectivas e afectivas
4. O que mudaria em práticas e experiências futuras neste campo
5. Como está a ser pensada a continuidade do trabalho com estas crianças e jovens

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Entrada no terreno	<p>«Desta forma, no passado mês de Julho contactei telefonicamente a instituição, pelo que desde logo me foi concedida esta oportunidade» (NT 1)</p> <p>«Enquanto aguardava, os dois rapazes que estavam a andar de bicicleta passavam constantemente em frente à entrada e olhavam fixamente para mim» (NT 1)</p> <p>«Eu disse-lhe que ainda não tinha ideia do que iria fazer porque ainda não conheço a instituição, pelo que a DCF me pôs desde logo à vontade e referiu que é normal» (NT 1)</p> <p>«As pessoas pareceram-me simpáticas e a casa bastante acolhedora. Espero que as minhas expectativas não me desiludam e espero, igualmente, que tudo corra pelo melhor» (NT 1)</p> <p>«Ainda não tinha percepção do espaço em que os meninos e meninas vivem e convivem Enquanto passeávamos pela instituição muitos/as deles/as ficavam a olhar e alguns/mas até se riam para nós» (NT 2)</p> <p>«Confesso que me senti um pouco perdida por ainda não conhecer nem ser conhecida por ninguém» (NT 5)</p> <p>«Passado cerca de 15 minutos entrou uma senhora muito simpática que me cumprimentou e perguntou de quem é que eu estava à espera. Disse-lhe que aguardava pela DCF. De seguida, perguntou quem eu era... Respondi que sou estagiária de Ciências da Educação e que hoje vinha conhecer as crianças e jovens que lá vivem. Sempre sorridente, desejou-me boa sorte e disse-me: «Espero que aprenda muito» (NT 5)</p>	<p>- Receptividade à entrada no terreno</p> <p>- Questão da intrusão no terreno</p> <p>- Receptividade á entrada no terreno</p> <p>- Expectativas à entrada no terreno</p> <p>- Efeitos sortidos pela presença no terreno</p> <p>- Questão da intrusão no terreno</p> <p>- Expectativas à entrada no terreno</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Entrada no terreno	<p>«Referiu que era bom eu começar assim a acompanhá-los na sala de estudo porque ia conhecendo-os/as não de uma forma muito intrusiva. Deu-me também um documento com o nome de todas as crianças e jovens que lá vivem e as respectivas escolas que frequentam. Falamos durante alguns minutos e no fim disse-me que talvez para a semana marque uma reunião para me apresentar à restante equipa. Eu respondi dizendo que pensava ser uma boa ideia porque assim ficariam a saber quem eu era» (NT 5)</p> <p>«Despedi-me dos meninos e meninas e da professora. Gostei muito deste dia. As crianças receberam-me bem e senti-me acolhida. Pensei que eles/elas não iam gostar muito da minha presença ali, mas uma menina até me perguntou quando é que voltava outra vez. espero que nos próximos tempos seja também assim» (NT 5)</p> <p>«Esta semana comecei a ir todos os dias à instituição para começar a conhecer as crianças e, também, para elas me irem reconhecendo naquele espaço» (NT 6)</p> <p>«Depois de ter terminado a conversa com a MS voltei para a sala de estudo. Ainda não me sinto familiarizada com este piso. O meu “lugar seguro” é mesmo a sala de estudo» (NT 7)</p> <p>«Hoje sai da instituição com uma sensação estranha. Não sei qual é o meu papel ali dentro, o que devo ou não devo fazer...» (NT 7)</p> <p>«Cheguei à instituição e, como tem sido habitual, fui para a sala de estudo. A JP encontrou-me e disse para a ir ajudar a fazer os trabalhos de casa» (NT 8)</p>	<p>- Questão da intrusão no terreno</p> <p>- Expectativas à entrada no terreno</p> <p>- Questão da familiaridade</p> <p>- Relação com os espaços</p> <p>- Questão da intrusão no terreno</p> <p>- Questão da intrusão no terreno</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Entrada no terreno	<p>«Perguntei ao JZ se queria vir comigo para a sala de estudo para rever uma matéria. Ele nem olhou para mim e disse que não tinha nada para estudar, virou-me as costas e foi-se embora. A funcionária que estava lá disse num tom irónico: «É, ele não precisa de estudar porque já sabe tudo!». Encolheu os ombros e olhou para mim como se não houvesse mais nada a fazer. Não me senti com autoridade suficiente para ir buscar o JZ e leva-lo comigo para a sala de estudo. Vim embora e voltei da parte da tarde» (NT 13)</p> <p>«Eu estive quase a tarde toda a fazer anjinhos na sala de estudo. A PM entretanto foi embora e deixou-me a chave» (NT 16)</p> <p>«Como é habitual, cheguei ao portão e toquei à campainha mas desta vez quem o abriu foi uma pessoa que ainda não conhecia. Perguntou-me quem eu era e disse-me que é o F., novo monitor do 2º piso» (NT 23).</p> <p>«A JS pediu-me para ir ao polivalente buscar um livro que queria ler. A PM disse-me que tinham recebido ainda mais material e que se eu quisesse podia pegar em algum para mim» (NT 36)</p> <p>«A JS pediu-me letras para decalcar. Falei com o MP e ele foi buscá-las ao arquivo morto. A PM estava lá e disse: «A marta dá-te se fizeres Educação Física». Ela riu-se e eu disse que sim» (NT 37)</p> <p>«Já a algum tempo que entro na sala dos monitores para ir buscar a chave sem pedir a ninguém e não acham estranho. Sinto que já começo a ser mais reconhecida naquele espaço» (NT 44)</p> <p>«Sinto que estou cada vez mais familiarizada com o espaço. Já me movimento sem ficar reticente, pego nas chaves que preciso sem pedir e os técnicos e monitores já não estranham» (NT 47)</p>	<p>- Questão da familiaridade</p> <p>- Intrusão no terreno</p> <p>- Intrusão no terreno</p> <p>- Questão da familiaridade</p> <p>- Questão da familiaridade</p> <p>- Intrusão no terreno</p> <p>- Intrusão no terreno</p>



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Entrada no terreno	<p>«A DCF entrou na sala e disse-me: «Importa-se de vir até lá a abaixo ao gabinete de psicologia? É que chegaram outras estagiárias de Ciências da Educação». Pelo caminho referiu que elas já lá estavam com a EC e a EM e que nos pedia a nós, «como veteranas», que as integrássemos naquilo que estávamos a fazer. Quando entrei estavam lá todas e começamos por nos apresentarmos e falamos por alto daquilo que estávamos a fazer na instituição. Combinámos que o melhor seria desenvolver uma actividade com eles/as em conjunto e depois perguntei se elas queriam subir comigo para o 1º piso porque assim também já começavam a conhecer alguns/algumas deles/as» (NT 60)</p> <p>«Encontrei o MP no corredor e pedi-lhe a chave da sala dos monitores para ir imprimir as planificações. Disse-me: «Claro que sim minha querida, pega lá as chaves» (NT 61)</p>	<p>- Intrusão no terreno</p> <p>- Questão da familiaridade e reconhecimento do espaço</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>«Esta referiu que quando entrou para trabalhar nesta instituição, tudo era muito diferente do que é agora. A instituição era fechada à comunidade, subsistia por si, não existia organização e o pessoal disponível para acompanhar as crianças e jovens era insuficiente» (NT 2).</p> <p>«A PM, como a tratam na instituição, recebeu-me de forma muito amistosa. Explicou-me como é que funcionava a sala de estudo e perguntou o que é que eu estava a pensar fazer. Respondi que neste momento a minha ideia se centrava em realizar actividades lúdicas com os meninos e meninas e falei-lhe também da ideia de realizar um protocolo com a Associação de Ludotecas. Ela achou muito interessante e disse que era importante estas crianças estarem integradas noutro tipo de actividades» (NT 5)</p> <p>«Enquanto o JD colocava aquilo que estava a procurar numa folha de Word, o JPE disse-me: «Esse aí tem cara de santinho mas porta-se um bocado mal. Também coitado, a mãe morreu tinha ele seis anos». Encolheu os ombros e mudou rapidamente de assunto» (NT 5)</p> <p>«Na conversa anterior, a PM tinha-me dito que os mais pequenos frequentam várias escolas que ficam nos arredores de Ramalde e que têm sempre um/a funcionário/a da instituição que os/as vão levar e buscar. Referiu que na casa anterior era mais fácil porque podiam ir a pé para as escolas, enquanto que agora é necessário existir uma maior organização e preocupação para conseguir conciliar o horário de todos/as. Quanto aos mais velhos, normalmente vão de transportes públicos e a maior parte deles/as frequentam escolas profissionais» (NT 5)</p>	<p>- Passado vs. Presente</p> <p>- Construção de relações</p> <p>- Informações relativas às crianças e jovens</p> <p>- Informações relativas às crianças e jovens</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	<p>- Informantes privilegiados</p>	<p>«Pelo que pude perceber por uma conversa posterior que tive com um dos mais velhos, o JPE está na instituição há cerca de um mês à espera que seja cedida pela Câmara uma casa à mãe para que possa novamente viver com ela» (NT 5)</p> <p>«A EC e a EM, como elas se chamam, frequentam o curso de Educação Social na Universidade Portucalense e estão na OFG pelo segundo ano consecutivo, pelo que no passado ano lectivo estiveram na Casa do Estudante mas a fazer um estágio de observação. Informaram-me que já fizeram algumas coisas para a sala de estudo, como a caixa de correio e algumas das coisas que estão afixadas no placar. O principal projecto delas, neste momento, é fazer o “Jornal de Parede”, tanto para as crianças e jovens como para os funcionários da instituição. Entre muita conversa, sentei-me com elas a tentar fazer uma árvore de natal de papel» (NT 6)</p> <p>«Entre alguma conversa, a EC e a EM convidaram-me para ir à festa de Natal da UPT porque também os/as vão levar e perguntaram à JM se já tinha escolhido a música que vão dançar na festa» (NT 9)</p> <p>«Este foi um dia com acontecimentos que eu não esperava. A discussão que houve fez-me perceber um pouco mais a forma como a casa funciona e o esforço que é feito por todos para garantir uma boa qualidade de vida para as crianças e jovens de lá» (NT 13)</p>	<p>- Informações relativas ao acolhimento</p> <p>- Construção de relações</p> <p>- Construção de relações</p> <p>- Informações relativas à casa</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>«Fui para a cantina entregar o livro e as fotocópias á DCF. Quando cheguei lá ela estava a almoçar e a falar com o JNR, o mais velho. Ela dizia-lhe que achava muito bem e que só tinham de tratar dos documentos para ele ir embora. Entretanto chegou a DG a comentar o mesmo. Disse-lhe que se ele precisasse podia levar toalhas, lençóis entre outras coisas para o quarto que tinha arranjado e que se ia tratar da papelada toda para ele assinar, uma vez que foi por vontade dele a saída da instituição. Pelo que pude perceber, no próximo dia 2 o JN já vai sair» (NT 14)</p> <p>«Quando cheguei à sala de estudo a PM disse-me que precisava falar comigo. Quando ficamos sozinhas alertou-me para eu não deixar nenhum deles entrar no polivalente enquanto lá estiver porque ontem o JPE foi lá e roubou um jogo. Disse-me que foi o MP que descobriu na mochila dele. O JPE disse que foi um amigo que lhe deu e o MP acreditou. Mais tarde veio a saber pelo JSE que aquele era um dos jogos que estava numa saca grande no polivalente. Confrontaram o JPE e ele acabou por confessar. A PM acrescentou: «É assim que querem que confiemos neles» (NT 24)</p> <p>«O MP entrou na sala e alertou-me que é preciso ter muito cuidado com aquilo que eles/as vêm na internet. Esteve cerca de 1 hora a falar comigo sobre como os “apanhou” em sites que não podiam estar. Disse-me: «Eu já desconfiava, mas para ter a certeza entrei na deles. Eles estavam lá a ver e eu sem dizer nada. Como eles viram que eu os estava a deixar disseram-me se eu queria ver uma amiga deles lá da escola pela câmara porque ela fazia tudo que eles pedissem. Eu fiquei chocado... Despiu-se toda e punha-se em todas as posições que eles mandavam. É preciso ter muito cuidado, a partir daí, quando tive certeza, nunca mais foram para o computador sozinhos. O pior é que eles vêm assim de casa onde podem fazer tudo» (NT 25)</p>	<p>- Informações relativas ao acolhimento</p> <p>- Informações relativas às crianças e jovens</p> <p>- Informações relativas às crianças e jovens</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>«A PM sentou-se com o JE a dar-lhe apoio de Matemática e eu com a JR. A JR só faz os deveres se estivermos com ela e demora algum tempo a acabar um exercício porque interrompe sempre para falar sobre outra coisa qualquer. Quando chegou a hora do lanche, eles/as foram para cima e eu fiquei a conversar um pouco com a PEM Disse-me que a JR é sempre assim em tudo, faz tudo ao seu ritmo. Contou-me que uma vez ficou em casa dela e demorou cerca de 3 horas para tomar banho, vestir-se e comer. Diz que é normal ela ser assim» (NT 27)</p>	- Informações relativas às crianças e jovens

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>«Entretanto começamos a conversar sobre a nova casa e eu perguntei-lhe se a maior parte das equipas que agora se juntaram já estavam nas casas antigas. Ela disse que entraram mais alguns monitores, e que a DS veio substituir a Dra. EM, pois esta última foi para outro emprego. Disse-me que a DS trabalhava na casa de Mira mas como vivia no Porto acharam por bem ela vir trabalhar para a nova casa em Ramalde. Reparei que a PM estava a falar da vinda dela não com muito agrado e perguntei-lhe porque. Ela disse-me que não tem nada contra a DS e a DL, que juntamente com a DG são gestoras de caso e encarregadas de educação dos meninos a meninas da casa, mas tem a sensação que elas não partilham a informação e que não gostam muito de trabalhar em grupo. Disse-me que com a DG nunca teve problemas, que a gestão e a organização das visitas à escola e de todas as saídas dos meninos e meninas era sempre partilhada e que nunca ouve qualquer incidente. Com elas é diferente, porque para além de não partilharem toda a informação, a PM disse-me que às vezes sente que “passam por cima dela” ou que tomam determinada decisão sem sequer pedir a opinião dela. Esta conversa surgiu porque comentei com a PM que o JN parecia ter bastantes dificuldades em quase todas as disciplinas. Ela disse-me que já não é de agora e que tinha dito às Dras. S. e L. que provavelmente ele deveria ser acompanhado por alguém na escola ligado ao ensino especial. Elas disseram-lhe que se fizessem isso estariam a desistir dele. A PM disse-me que não gostou do que ouviu e que mais do que ninguém é ela que sabe porque é ela que trabalha com ele todos os dias. Passado uns tempos, o JN fez um teste psicológico e o resultado foi que ele tinha uma deficiência mínima. Só aí é que elas acreditaram e agora esta semana o horário dele foi alterado para começar a ter aulas de ensino especial. Referiu que numa outra altura (não referenciou qual foi o assunto) até foi ao gabinete da DS perguntar o que é que ela estava lá a fazer se ninguém a ouvia. Disse que a DCF acalmou os ânimos mas que a partir daí a relação entre elas não é muito próxima. Referiu que foi muito bom mudar para esta casa, e focou principalmente o MP e a MS como aqueles que fazem mais pela casa do que a sua função» (NT 27).</p>	- Informações relativas à equipa técnica

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>«Eu e a PM ficamos sozinhas na sala de estudo. Eu estava no computador e ela veio ter comigo e disse-me: «Marta, tenho uma coisa para lhe dizer out of record. Tenha muito cuidado com o JBF, ele é um porco». Eu fiquei sem reacção quando ela me disse isto. Continuou: «Eu já reparei que ele tem falado muito consigo e no outro dia eu e o MP até estávamos a comentar que a tínhamos de avisar. Já não é a primeira vez que ele se aproveita de estagiárias ou voluntárias. Até houve uma que lhe deu um estalo porque ele lhe apalpou uma mama. Eu também soube que o mesmo aconteceu com uma das estagiárias de Educação Social. Ele apanha-nos desprevenidas e aproveita qualquer oportunidade para se esfregar em nós ou nos apalpar, até comigo ele já fez isso. Tenha muito cuidado». Eu agradeci o conselho e disse-lhe que ia ficar mais atenta» (NT 24).</p> <p>«A PM foi à mala e mostrou-me duas fotografias do JFD de que ela e o Jorge estavam a falar no outro dia e a ver as fotografias dele no hi5. Disse-me que era um dos preferidos dela lá. Contou-me que estava sempre a fazer asneiras e que tinha um ar muito agressivo mas que era um querido. Até me mostrou um recado que ele uma vez lhe tinha deixado e ela ainda tinha guardado. Notava-se que enquanto falava, o seu tom nostálgico era também carregado de alguma saudade» (NT 31).</p> <p>«Fui almoçar e voltei de tarde. Quando cheguei encontrei o MP e ele disse-me: «Oh Marta só tu para animares o meu dia!». Começou a desabafar comigo. Disse-me que andava muito cansado porque este trabalho é muito desgastante e que por vezes é difícil de aguentar. À medida que íamos falando dirigimo-nos para o polivalente. Encontrava-se cheio de caixotes e o MP esteve a explicar-me como estavam a fazer a separação de material para outras instituições. Quando ia a sair do polivalente o MP ainda se virou para trás e disse: «E digo-te o que disse também à EC e à EM. Não é MP, é só P.» (NT 32)</p>	<p>- Informações relativas às crianças e jovens</p> <p>- Relação entre técnicos e crianças/jovens</p> <p>- Construção de relações</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>«A PM foi ao polivalente para avisar o MP que a reunião ia começar às 15h. O MP disse que já ia e que desta vez ia «deixar de falar» para não se chatear mais. A PM disse que era o melhor a fazer porque às vezes não valia mesmo a pena chatearem-se sem haver necessidade» (NT 32).</p> <p>«A PM chegou ao gabinete e mostrou um desenho que o CR tinha feito dela. Fiquei a saber que também ele tinha ido para o hoMPital com uma infecção nos pulmões e agora tem de ficar em repouso. A PM foi ao quarto dele e ele desenhou-a: um boneco com um sorriso enorme, só de uma cor e sem braços. A DL e a PM começaram a falar e chegaram à conclusão que o facto de ele fazer desenho sem braços significa falta de afecto. A DL também perguntou se ele só tinha um lápis, uma vez que o desenho só tinha a cor preta. A PM disse que eles tinham muitos lápis de muitas cores mas que só quis aquele» (NT 36)</p> <p>«Quando ia a sair da instituição encontrei o MP e ele foi abrir o portão para eu sair. Disse-me que o JB e mais alguns hoje de manhã andaram à porrada. Referiu: «Eles agora já nem falam, partem logo 'pá porrada. Basta um dizer "a tua mãe é uma puta", e pronto... Já não se respeitam» (NT 37)</p> <p>«A DCF deu-me o livro de actividades e quando ia a entrar na secretaria para tirar fotocópias o JBF disse-me: «Não podes entrar porque está aí o orelhas!». Perguntei-lhe de quem é que ele estava a falar. Ele respondeu: «É o que manda nisto tudo» (NT 39)</p>	<p>- Informações relativas à casa</p> <p>- Relação entre técnicos e crianças/jovens</p> <p>- Informações relativas às crianças e jovens</p> <p>- Informações relativas à casa</p>



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>«Fui buscar o material e estive a falar com a MJ sobre o CO por causa do que aconteceu entre ele e o CDG na 6ª feira passada. Eu perguntei-lhe se ele tomava medicação regularmente. Ela disse-me que sim mas que talvez esteja a precisar de aumentar a dose novamente. Comentou que numa altura viram um colégio próprio para ele e onde poderia ter o devido acompanhamento, mas que eram 600€ por mês. Ainda pediram ajuda a DREN para ajudar a pagar mas a resposta foi que ele poderia ir para o ensino regular. A única ajuda que têm é a da terapeuta da fala e que na escola ele se está a dar bem mas que mesmo assim não tem o acompanhamento que precisava porque precisa de mais atenção que os outros meninos. Deram-lhe também a informação que quando ele passar para o 5º ano o colocam numa turma de percursos curriculares alternativos porque têm disciplinas mais práticas» (NT 39)</p> <p>«Antes de vir embora estive à conversa com o MP que me disse já ter algumas ideias para a decoração das portas dos quartos deles: colocar uma imagem que gostem com os nomes daqueles que dormem. Depois disse-me que existe uma máquina que encaderna automaticamente os cartazes ou que podemos colocá-los em micas e pendurá-los para que não se estraguem. Disse-lhe que também era isso que estava a pensar fazer e agradei a ajuda» (NT 43)</p> <p>«Fui novamente para o 1º piso. Encontrei a PM Maria e estive um pouco a falar com ela. Rimo-nos bastante porque contou-me a peripécia que aconteceu ontem no jantar de aniversário do CR» (NT 44)</p> <p>«Encontrei MP no corredor que me informou que o placar que tinha pendurado caíra e que é necessário arranjar uma forma mais segura de os fixar» (NT 49)</p>	<p>- Informações relativas às crianças/jovens</p> <p>- Construção da relação</p> <p>- Informações relativas à casa</p> <p>- Construção de relações</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>«Quando sai fui para a sala das manualidades arrumar o material. O T. ainda lá estava e disse-me: «Não gosto nada destas». Estava a referir-se às estagiárias de Educação Social que só vêm às 4<sup>a</sup> feiras e aos sábados e que estão sempre com o CRB. Perguntei-lhe porquê e ele contou-me o que tinha acontecido. Enquanto eu estava com elas no quarto, as estagiárias e o T. estavam a falar com o CG no corredor. Uma delas perguntou-lhe: «Tu és hiperactivo não és?». O CG ficou muito sério sem saber o que responder. O T. disse-me que achou despropositado ela perguntar-lhe isso e tentou melhorar a situação dizendo que ele apenas fica muito entusiasmando a contar histórias e que tem muita energia. No entanto, uma delas voltou a insistir: «Não, não desculpa lá, mas eu estudei os sintomas e ele de certeza que é hiperactivo». Tudo isto foi falado á frente do CG. Fiquei perplexa quando ele me contou isto» (NT 51).</p> <p>«Enquanto ela estava a contar com o JE, alguém falou de futebol com o JBA e ele disse que não podia jogar porque estava com o “aparelho” e levantou a camisola. Tinha um aparelho branco a cobrir quase o tronco todo. Lembrei-me de á há algum tempo a PM comentar que o JBA não podia exagerar nos esforços por causa do coração. O JBA disse-me: «Isto é para ver como é que o coração está, já o vou tirar amanhã. O melhor é que amanhã não preciso de tomar banho porque tenho isto» (NT 52)</p> <p>«Quando ia a passar no corredor com a JR para pousarmos o material para a actividade, encontramos a DS no corredor que lhe disse: «Oh JR, então eu já vi o recado do teu professor de EVT. Porque é que não fazes os deveres?». A JR tentou desculpar-se apontando vários motivos, até que acabou por admitir que não fez simplesmente porque não gosta. A DS disse-lhe: «Tu já tens muitas negativas, não custa nada esforças-te por fazeres os trabalho de casa de EVT, ainda por cima uma disciplina como essa que é tão fácil» (NT 53)</p>	<p>- Construção de relações</p> <p>- Informações relativas às crianças/jovens</p> <p>- Informações relativas às crianças/jovens</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>«Quando subi encontrei a EC e a EM Estive a falar um pouco com elas no gabinete de psicologia. Disseram que hoje tinham um sessão com eles/as mas comentaram que na semana passada a PM pareceu não ter gostado muito de elas os/as irem chamar à sala de estudo. Referiram que não imaginavam que muitos deles/as tivessem os problemas que têm, e deram o JN e o JPE como exemplo. Da sessão que deram, disseram-me que a maior partes deles/as não gosta de estar na instituição por causa das regras. Tiram-lhes o telemóvel a partir das 19h, não podem ver televisão, podem estar no polivalente... Lembro-me que p Bruno F. estava sempre a queixar-se disso» (NT 56)</p> <p>«A meio da tarde, quando já estava no 1º piso, a EC e a EM vieram à sala das manualidades. Subiram para chamar a JP mas ela estava no quarto da JM com a PM Ouviam-se alguns berros e percebi a PM a dizer: «És uma ingrata!» (NT 56)</p> <p>«Cheguei á instituição e o MF vinha a chegar com alguns deles/as. A CJ cumprimentou-me e pareceu-me chateada. Perguntei o que se passava. Disse-me que ia ficar de castigo e que não tinha feito nada (...) encontrei o MF no elevador e ele comentou comigo que a CJ vai ficar de castigo porque já não é a primeira vez que ela desaparece quando é a hora de a ir buscar à escola e ninguém sabe onde ela está» (NT 57)</p>	<p>- Construção de relações</p> <p>- Relação entre técnicos e crianças/jovens</p> <p>- Informações relativas às crianças/jovens</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>«Continuaram a conversa que estavam a ter. Pelo que percebi a DL tinha ido a alguma reuniões nas escolas com professores e estava passar informações à PM Referiu que a JP tem notas baixas, principalmente a Matemática e Inglês e que os professores queixam-se dela não participar. A PM disse que pensa ser um bloqueio emocional e até perguntou o que é que eu achava. Eu referi que por vezes tinha a sensação que ela sabe responder mas que não falava porque tinha medo (...) a seguir passou para o JN. Disse que ele se estava a integrar bem na nova turma mas que continua um bocado alheado da realidade, principalmente no que diz respeito a horários (...) a PM referiu que o JSE tem baixado a algumas disciplinas mas que é muito aplicado e esforçado. Quanto ao JLA afirmou: «É aquela coisa, faz o que quer e só estuda quando quer» (NT 58)</p> <p>«Por fim falaram da JM. Numa reunião na escola ela disse que não via bem e que precisava de óculos. As pessoas sob o estigma de ela ser uma criança institucionalizada quase que faziam um peditário para lhe comprarem uns óculos. A questão aqui é que ela nunca usou óculos e nunca disse a ninguém da instituição que precisava. Disse ainda que na escola dela dizem: «Quem? A JM? Então deixa estar que não deve ser verdade». Pelo que elas disseram ela está constantemente a mentir e já ninguém acredita nela. Uma das professoras também alertou a DL para terem cuidado com ela porque ela é «muito espevitada com os rapazes» (NT 58)</p> <p>«[a MJ] referiu que eles/as já fazem prendas para o Dia do Pai na escola e na catequese e que aqui “o pai” é o Frei Gil e “a mãe” a DCF (...) disse-me que normalmente para o Dia do Pai fazem um cartaz com uma imagem e um poema e perguntou se eu podia tratar disso» (NT 60)</p>	<p>- Informações relativas às crianças/jovens</p> <p>- Informações relativas às crianças/jovens</p> <p>- Informações relativas à casa</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>«Contou-me [a MJ] que o CD anda a dizer a toda a gente que vai embora e que os meninos e meninas estão a ficar perturbados. Ela acha que o CD está um pouco iludido porque ele tem 9 anos e os casais preferem crianças mais novas. Referiu que numa altura uma senhora que o vinha buscar algumas vezes levou-o durante algum tempo para casa dela até que acabou por não o fazer mais por causa do comportamento dele. Contou-lhe que ele era muito mentiroso e que em casa dela parecia outra pessoa» (NT 61)</p> <p>«Ela [a DL] perguntou à EC e à EM como estavam a correr as actividades delas. Elas disseram que o mais difícil é fazer com que eles/as se dirijam ao gabinete proactivamente, mas que as sessões têm corrido bastante bem (...) a DL referiu que o JN é mesmo assim. Elas referiram que não imaginavam que ele tivesse tantos problemas, principalmente em relação ao pai porque ele contou-lhes que o padrasto está sempre ao bater ao pai. A DL chamou-lhes a atenção para o facto de o JN por vezes ser muito fantasioso, uma vez que pai dele já morreu há muitos anos. Ficámos surpreendidas» (NT 61)</p> <p>«Vim para a parte de cima do campo e o MP chegou e estive a conversar comigo. Disse-me: «Olha, sabes que eles não estavam a perceber o que tu querias com a decoração? Sabes como é, eles não estão habituados a ter esta atenção...» (...) disse-me também que já tinha falado com o SJ para pendurar os quadros dos aniversários. Comentou: «Sabes, eu falar falo, mas não posso ser eu a fazer tudo» (NT 62)</p> <p>«Perguntei se estava tudo bem e a PM respondeu: «Mais ou menos... Hoje houve um acidente com a carrinha dos meninos e agora estão no hospital» (NT 63)</p>	<p>- Informações relativas ao acolhimento</p> <p>- Informações relativas às crianças/jovens</p> <p>- Informações relativas à casa</p> <p>- Informações relativas à casa</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>«Entrei na sala e a PM disse-me que não sabem quem era o G. e nem pareceu dar muita importância. Quando entrei a JS estava a sair da sala e parecia chateada. A PM disse: «Esta anda a ficar uma malcriada de primeira». A EC e a EM também comentaram que na outra semana a viram a tratar mal uma voluntária. Achei estranho porque comigo sempre foi muito calma, mas não é de hoje que anda um clima estranho entre ela e a PM» (NT 65)</p> <p>«Quando saímos do quarto a CB disse que a JS estava chateada. Perguntei porquê. Disse que a JS queria estudar e a PM não deixou. Disse-me: «É que a PM está a ser má, disse que ela tem que ser mais bem educada. A JS chegou à sala e disse boa tarde e a PM ficou a olhar para ela e nem respondeu. Então agora a JS diz que não vai estudar e veio-se embora». Perguntei se a JS não teria feito outra coisa para chatear a PM e a CB diz que não» (NT 65)</p> <p>«Da parte de tarde quando voltei para a instituição estavam lá poucos/as meninos/as. Algumas das Dras. estavam a almoçar. Fiquei um pouco á conversa com a DCF que me disse estar muito contente por termos conseguido organizar todo mapa de actividades. Disse-me que entretanto a ALP ficou para trás mas que por vezes é melhor eles terem poucas coisas mas mais certas do que muitas em que eles se dispersem mais. Falou-me que se quiser me envia aquilo que foi apresentado nesta reunião dos voluntários. Disse-me que foi apenas um balanço da experiência deles mas que foi muito proveitosa. Mas que no entanto sentiu muita vergonha com algumas das críticas relacionadas principalmente com a falha de comunicação que existe entre o pessoal da casa, uma vez que a informação fica bloqueada e não passa» (NT 67)</p>	<p>- Construção de relações</p> <p>- Construção de relações</p> <p>- Informações relativas à casa/pessoal técnico</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>«Como ainda não estava lá ninguém fui para a sala de estudo adiantar algumas coisas no computador. A LI estava a limpar a sala mas disse na mesma que eu podia entrar e estar à vontade. Pousei a mala e fui ao 1º piso procurar a JS e a JP porque é com elas que costumo estar às terças-feiras na sala de estudo. A MJ ia deitar o CRB e disse-me que a JP também estava a acabar de almoçar e que depois a ia levar a fazer o cartão único e que a JS ainda não tinha chegado. Voltei para a sala de estudo e a D. Isabel disse-me: «Marta da próxima vez não deixe aqui a mala, é que se eles vêm algumas coisa assim largada já sabe como é... Uma altura até no nosso balneário entraram para procurar se tínhamos lá deixado alguma coisa». Eu agradeci o conselho e sentei-me no computador. Referiu que é normal porque às vezes deixam-nos sozinhos no computador e «sabe-se lá o que eles andam a fazer». Enquanto limpava a sala desabafou comigo. Disse-me: «Sabe, eu sei que não sou ninguém e que nem devia dar palpites porque nem são eles que me pagam, é o fundo de desemprego, mas eu acho que podiam fazer mais por estes miúdos». Perguntei em que sentido e porque achava isso. «É que eles andam para aí sem fazer nenhum, ainda se divertem com algumas das actividades, e também com o singstar, e agora também vai haver a dança... Mas mesmo assim acho que também é em parte por causa das pessoas que estão com eles. Não têm formação nenhuma para lidar com eles. Só berram, só berram, isso é alguma coisa??? No outro dia quase que me virava ao MF por causa disso. Vinha a falar para mim como fala para eles e eu avisei-o logo 'pa ele baixar a bolinha. Uma das minhas colegas até disse para termos calma porque não é razão para tanto. Começou aos berros comigo assim do nada!!! Eu acho que estes miúdos precisam de outro tipo de atenção e carinho porque berros já eles devem ter muito em casa. Por isso é que estão aqui» (NT 67)</p>	- Informações relativas à casa/pessoal técnico

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>« (...) Continuou a falar e foi também referindo algumas situações. «Por exemplo, quando se fala na Sónia eles põem-se logo em sentido. Mas isso o que é? Para mim não é respeito, é medo. Não se pode lidar assim com eles. E depois começam a copiar comportamentos negativos de outros, como é o JJ e assim. O JJ quando vem aqui põe isto tudo de pernas para o ar». Perguntei-lhe se ele já tinha saído da casa definitivamente. «Ele vai sair mas ainda está naquela fase em que pelo menos uma vez por semana tem que vir cá. Ainda na outra semana ele e o JB, que é outro que também está para sair, vieram cá almoçar e foi um reboliço. Eles são os ídolos daqui e eles fazem tudo igual a eles. O JZ está a ficar outro JJ. Ainda no outro dia a DG, deve ter aproveitado que a DCF não estava cá, e disse ao Jorge para estar aqui mesmo ao 12e30 e não vir antes porque se viesse antes já não ia haver sossego». Contou também uma situação em que o CRA e o CRU foram ajudá-la a arrumar a roupa e que ficou impressionada com a perfeição com o que fizeram aquilo. Como já tinha arrumado a sala toda encolheu os ombros e saiu para ir limpar o polivalente» (NT 67)</p> <p>«Durante o caminho o MP contou-nos que «tinha levado na cabeça» porque deixou a CJ na escola e que fez de propósito. Diz que às vezes fica meia hora ou mais à espera dela e que «ninguém sabe onde ela se mete, nem os funcionários. Desta vez vim embora para ela aprender e depois fui lá buscá-la outra vez. E ainda levo na cabeça». Disse-nos que com eles tem que ser assim porque senão abusam muito e que é preciso castigá-los. Contou-nos: «Mas claro, depois há sempre quem lhes passe a mãozinha pela cabeça e depois queixam-se. Ainda no outro dia o CRA estava a brincar com a comida e eu disse-lhe que ele tinha que comer a maçã. O JE também vinha com essa conversa mas eu olhei para ele e ele viu logo que eu já não estava a gostar e comeu-a. Vai lá a DS e diz ao CRA para comer metade e que podia deixar a outra metade. Eu pensei, pronto se ela diz é porque é (irónico). Ele foi todo contente para cima a pensar que já ia para a cama e eu disse-lhe “não, não meu menino, as casas de banho estão á tua espera”. Tem que ser assim, eles têm de aprender». O MP tem claramente uma ideia oposta à D. Isabel...» (NT 6</p>	<p>-Informações relativas à casa/pessoal técnico</p> <p>- Informações relativas à equipa técnica</p>



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Informantes privilegiados	<p>«Começamos a falar e a DL disse que iam recebe um novo menino que vem de outra instituição. Chama-se CM. e tem 9 anos. Dissemos também que ainda estão a tratar de tudo por causa do plano DOM e que, ao contrário do que pensavam, não vão ter outra pessoa para a equipa técnica. Com o plano DOM, é avaliado o rácio de pessoas para cada “utente” como lhes chamam, e acharam por bem que a obra do frei Gil não necessitava de mais pessoas para a equipa técnica. A DL foi embora e voltou dizendo que afinal era melhor adiarmos a reunião para a próxima semana porque a Dra. Cristina estava a ter uma reunião por causa do novo menino que vão receber e esta atrasou-se» (NT 76)</p>	- Informações relativas às crianças/jovens



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Rotinas Diárias	<p>«Como tinha combinado com a DCF, a terça-feira de manhã ficou reservada para dar apoio escolar porque não há mais ninguém para esta hora» (NT 13)</p> <p>«Como já era tarde, disse à JP e ao JE que tinha de fechar a sala. Fui embora depois de terminar a maior parte dos anjinhos e agradeci-lhes a ajuda» (NT 16).</p> <p>«Durante o fim-de-semana estive fazer os anjinhos e as bolas de natal tal como tinha sido solicitado pela DCF. Quando cheguei à instituição, fui ao gabinete da DCF e ela estava lá com a EC e a EM. Estavam a falar daquilo que iam fazer para dar aos voluntários como prenda de natal. A DCF deu a ideia de fazerem a técnica do guardanapo, tanto em placas de madeira como em pratos. Estivemos durante algum tempo a conversar sobre aquilo que se poderia fazer e a DBC disse que ia a casa buscar alguns trabalhos para nos mostrar. Entretanto estive-lhe a mostrar aquilo que tinha feito e ela gostou. Disse que quando chegasse me ia dar também os anjinhos dela para que acabasse de fazer, uma vez que só faltavam os nomes e ela não iria ter tempo para terminar» (NT 17)</p> <p>«Eu concordei com a DCF em partir das ideias das crianças e, principalmente, envolvê-las. A DCF deu também a sugestão de eu ajudar a organizar uma espécie de biblioteca que se montou no polivalente, que neste momento está a ser organizada pela D. Manuela nos tempos livres. A DCF fincou que apenas estava a dar sugestões e que não queria direccionar a minha intervenção apenas para o que ela queria. Eu disse-lhe que ajudaria, mas não percebi o que é que isso tem a ver com o meu trabalho...» (NT 22).</p>	<p>- Tarefas diárias</p> <p>- Tarefas diárias</p> <p>- Tarefas diárias</p> <p>- Planeamento da intervenção</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Rotinas Diárias	<p>«Tal como ontem tinha combinado com a RD, a parte da tarde do meu dia na instituição foi passada a organizar os livros por categorias e contei com a ajuda de alguns/algumas deles/as, nomeadamente do JSE e da JR que perguntaram logo se me podiam ajudar» (NT 23)</p> <p>«Aproveitei e fui para o polivalente ver o que podia aproveitar a nível de material para as actividades (...) comecei então a separar algum para fazer os cartazes com os aniversários de todos/as eles/as e também alguma cartolina» (NT 28).</p> <p>«Fui buscar o material que tinha separado e dirigi-me para a sala de artes plásticas para não atrapalhar na sala de estudo. Estive a recortar cartolina em círculos de várias cores e depois utilizei o material Decradry para escrever os meses em cada círculo» (NT 28)</p> <p>«Fui para o 1º piso continuar com os recortes e decalcagens para os posters. O CR, o Rui EM e a CB fizeram-me companhia e quiseram acabar o que tinham começado ontem. A CB disse-me que está contente porque vai a Fátima este fim-de-semana com a EM. Enquanto me contava o que esperava ser o seu fim de semana, o CRM interrompia dizendo-me que a família dele é a família dos “R’s” porque cada um do nome dos irmãos tem um “R”» (NT 29).</p> <p>«O JSE estava a fazer um desenho na sala de estudo enquanto outros estudava. Mostrei-lhe as letras para decalcar e ele ficou encantado. O JD e a JR também se apressaram a querer experimentar e a ver as várias formas existentes. Antes de vir embora aproveitei para desejar boa sorte à PM para a conversa que ia ter com a DCF» (NT 29).</p>	<p>- Tarefas diárias</p> <p>- Tarefas diárias</p> <p>- Tarefas diárias</p> <p>- Tarefas diárias</p> <p>- Tarefas diárias</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Rotinas Diárias	<p>«Mal cheguei, encontrei a PM e ela disse-me para quando pudesse ir à sala de estudo porque tinha uma coisa para me mostrar» (NT 31)</p> <p>«Depois de entregar a chave vim directamente para o 1º piso para a sala das manualidades para continuar a fazer os cartazes dos aniversários» (NT 31)</p> <p>«Como hoje é terça-feira, da parte da manhã dei apoio ao JZ. Passou a manhã toda a dizer que não queria fazer nada e que estudar é uma “seca”» (NT 32).</p> <p>«Foram todos/as para a reunião e eu subo para o 1º piso. Alguns/algumas meninos e meninas ajudaram-me a continuar a fazer os cartazes e alguns ainda quiseram continuar com a actividade de ontem e fizeram mais tambores nos copos de vidro» (NT 32).</p> <p>«Mais ao fim da tarde, ainda fui para a sala de estudo e estive com o JBA. A fazer os trabalhos de casa de Inglês. Tinha que responder a umas perguntas sobre um pequeno texto acerca do Titanic Pedeu para eu lhe explicar porque nunca o tinha visto» (NT 32).</p> <p>«Mal cheguei, fui pedir fotografias à DL dos meninos e meninas que me faltavam para colocar nos cartazes. A DL disse que eu podia ir ver às capas/processos de cada um/a deles/as. Estive lá durante algum tempo, enquanto a DL e a DS faziam os mapas de ocupação de tempos livres do 2º e 3º ciclo» (NT 33).</p>	<p>- Construção de relações</p> <p>- Tarefas diárias</p> <p>- Tarefas diárias</p> <p>- Tarefas diárias</p> <p>- Tarefas diárias</p> <p>- Construção de relações</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Rotinas Diárias	<p>«Fui á sala de estudo e estive um pouco à conversa com a PM. Depois subi para a sala do 1º piso e estava lá a CJ com o VT a fazer figuras em barro. Fiquei com eles enquanto tentava acabar as cartolinas para os cartazes (...) pintaram as figuras e colocaram purpurinas. A CB entretanto tinha-se juntado a eles e quis embrulhar as figuras que tinha construído para oferecer. Disse-me: «Aqueles que têm brilhantes são para pessoas especiais» (NT 33).</p> <p>«Quando fui para o 1º piso não estava lá ninguém. O CRB estava a dormir no seu quarto e entretanto acordou. É um menino muito querido e sossegado. Estive com ele na sala dos brinquedos e na sala das manualidades a pintar» (NT 34)</p> <p>«Quando cheguei fui ao gabinete da DCF e estive a falar com ela sobre a organização das actividades. Ela disse-me que eles/as agora também vão começar a ter aulas de dança porque foi feito um protocolo com a Academia Morangos e duas vezes por semana uma professora vai começar a ir à instituição, mas agora o principal objectivo é mudar o chão do polivalente para que possam ter um piso adequado às aulas» (NT 35)</p> <p>«Quando ia a sair do 1º piso encontrei a DL que me disse que ficou o dia todo com o CRB no hospital mas que ele agora já está melhor, que deve ser apenas uma constipação e que a febre já baixou. Combinamos para a amanhã a conversa sobre as actividades» (NT 35)</p> <p>«Fui de manhã para a instituição. O JZ tinha teste de história e estive a estudar com ele» (NT 36).</p>	<p>- Tarefas diárias</p> <p>- Construção de relações</p> <p>- Tarefas diárias</p> <p>- Planeamento da intervenção</p> <p>- Tarefas diárias</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Rotinas Diárias	<p>«Da parte da tarde estive um pouco na sala de estudo e depois subi para ir ter com a DL. Ela mostrou-me o mapeamento das actividades que tinha feito e estivemos a discutir como iríamos dividir as actividades e em que dias ia estar com os meninos/meninas. Depois de algum tempo a analisar os mapas, ficou decidido que às 2ª e 6ª feiras vou ficar com o 2º e 3º ciclo, 4ª feiras com o 1º piso e às 3ª na sala de estudo ou também no 1º piso (depende se houver ou não reunião dos técnicos nessa semana)» (NT 36)</p> <p>«A DL sugeriu que podia também utilizar alguns dos jogos que estão no polivalente e que podia ficar já esta actividade para esta 6ª feira. Eu concordei e fiquei de amanhã fazer uma selecção dos jogos. Disse-me que é bom eles/as perceberem regras, partilharem tarefas e comunicarem. Eu disse-lhe que muitas das actividades que tinha seleccionado eram direccionadas exactamente para esses objectivos: desenvolvimento pessoal, social e comunicacional. Ela concordou» (NT 36)</p> <p>«Eu, a DL, a DS e a MJ estivemos então a combinar as actividades a realizar. Primeiro, discutiram as idas à missa e quais os filmes a seleccionar para eles/as visualizarem. Referiram que não concordavam com a ida do CRB e do CO à missa mas acabaram por colocá-los no grupo porque foi o que a DCF tinha mandado. Mostrei as actividades que tinha seleccionado e sugeri mais algumas. Ambas aceitaram e não teceram nenhum comentário» (NT 37)</p> <p>«Ainda fui um pouco para a sala de estudo e estive com o JBA. Hoje estava muito calmo, normalmente costuma estar mais alegre e agitado. Perguntei se estava tudo bem e ele só disse: «Fogo, esta semana passou mesmo rápido» (NT 37)</p>	<p>- Planeamento da intervenção</p> <p>- Planeamento da intervenção</p> <p>- Planeamento da intervenção</p> <p>- Tarefas diárias</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO	- Rotinas Diárias	<p>«Cheguei à instituição e fui entregar a planificação semanal à DL. Encontrei-me com a DCF no gabinete e ela disse-me que era mesmo isto que queria e que era bom eu ficar mais tempo tal como tinha sugerido» (NT 39)</p> <p>«Fiquei a tarde toda na sala de estudo porque hoje houve reunião da equipa técnica e não havia ninguém para assegurar a sala de estudo» (NT 40)</p> <p>«Alguns meninos foram chegando e a MS também esteve um pouco connosco a ver o que fazíamos e a comentar as fotografias» (NT 41)</p> <p>«Cheguei à instituição e fui entregar as planificações. No hall da entrada estavam a DG, a DS e a PM a falar. Ouvi que elas comentaram que a CJ vai deixar de estudar na sala de estudo e vai passar para o 1º piso (...) Fiquei no 1º piso porque a MS está sozinha. Disse-lhe que não havia problema» (NT 42)</p> <p>«Fui para a sala das manualidades e estive a preparar moldes para as máscaras de carnaval. O CRM e o CDG estiveram comigo e começaram a construir as suas mascaras. Também fizemos um chapéu de palhaço» (NT 42)</p> <p>«Quando terminei a actividade, a DL pediu para ir ter ao gabinete dela para falarmos sobre as actividades para a próxima semana. Ficou combinado que na 2ª e 3ª feira não valia a pena eu vir porque a maior parte ia para casa por causa das férias de Carnaval. Na 4ª vou ficar no 1º piso, e na 5ª e 6ª realizo as actividades com os/as mais velhos/as» (NT 45)</p>	<p>- Planeamento da intervenção</p> <p>- Tarefas diárias</p> <p>- Tarefas diárias</p> <p>- Tarefas diárias</p> <p>- Tarefas diárias</p> <p>- Tarefas diárias</p>



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- Rotinas Diárias	<p>«Fui para o 1º piso acabar os cartazes dos aniversários antes de fazer a actividade. Estive cerca de 1h30 para conseguir terminá-los, mas ainda ficou por finalizar o quadro que vai para o 2º piso» (NT 47)</p> <p>«Encontrei a DCF a almoçar. Perguntou se estava tudo bem e aproveitou para me pedir se hoje e amanhã podia ficar na sala de estudo porque a PM está numa formação e não há mais ninguém para assegurar a sala de estudo» (NT 49)</p> <p>«Fui para a sala de estudo. O JE e a JR estavam com voluntários/as. O JBA e a JM com o apoio a Inglês. Eu fiquei a ajudar a JS a fazer resumos para o teste de Ciências» (NT 49)</p> <p>«Também estive na sala de estudo a fazer uma pesquisa e a imprimir imagens. Decidi colocar em cada um dos pisos um poster com pequenos “envelopes” onde eles/as podem deixar escrito ou desenhado o que querem para os seus quarto e/ou pisos» (NT 52)</p>	- Tarefas diárias  - Tarefas diárias  - Tarefas diárias  - Planeamento da intervenção

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- (In)decisões e dilemas	<p>«No entanto, e no que diz respeito ao meu estado de espírito, sinto-me um pouco perdida neste percurso que até agora tenho feito. Sinto alguma dificuldade em conseguir concretizar todas estas ideias e, principalmente, em relação ao meu projecto... Espero que seja temporário» (NT 4).</p> <p>«Continuo a sentir-me perdida naquele espaço. Sinto-me insegura em relação ao que fazer e sem nada objectivo em que me possa centrar... Gosto das pessoas da instituição e da forma como me tratam, mas por vezes penso se é isto realmente que tinha imaginado para o meu estágio...» (NT 6)</p> <p>«Confesso que me senti um pouco mal naquela situação porque tive a sensação de ser uma inquiridora. Tentei construir uma conversa com ele mas as respostas eram muito rápidas e curtas. Perguntei-lhe o que é que ele gostava de fazer, a que é que ele mais gostava de brincar com os outros meninos e meninas e quem eram as pessoas que estavam nas fotografias que ele tinha pendurado no quadro de cortiça em cima da sua cama. Ele disse-me que era ele e outras crianças da instituição. Ria-se muito e notava-se que estava um pouco envergonhado» (NT 7)</p> <p>«Gostei de me inteirar mais da organização da OFG mas, ao mesmo tempo, senti que está na hora de deixar de pensar apenas e passar a pôr em prática» (NT 10).</p> <p>«Esta semana todos os dias foram iguais na instituição. Apesar de já estar aqui a algum tempo continuo sem saber qual é o meu lugar e como o ocupar. Tenho estado na sala de estudo com os meninos e meninas. Apesar de tudo, começo a já ter mais confiança com as pessoas da instituição, desde as empregadas de limpeza até às restantes funcionárias» (NT 18)</p>	<p>- Estranheza inquietante</p> <p>- Estranheza inquietante</p> <p>- Papel no terreno</p> <p>- Decisões em relação à intervenção</p> <p>- Estranheza inquietante</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- (In)decisões e dilemas	<p>«Estive o resto da tarde a ajudar a JS a fazer um trabalho para Português. E mais uma vez vim embora com o sentimento de que ainda não sei o que fazer» (NT 18).</p> <p>«Confesso que me sinto desorientada. A cada passo que dou aparece uma outra coisa que muda aquilo que anteriormente tinha pensado e sinto que depois deste tempo todo ainda não tenho objectivos nem certezas. Esta inquietação começa a preocupar-me. Só espero que situações como esta não voltem a acontecer» (NT 22).</p> <p>«Quando cheguei à sala de estudo, a PM pediu para eu sair e perguntou-me se eu achava que ela era muito rígida com eles/as. Confesso que a pergunta me apanhou desprevenida. Disse-lhe o que pensava: que não achava que era muito rígida e que inclusivamente tinha a noção que mantêm uma relação bastante próxima com a maior parte deles/as. Ela contou-me que a DS foi dizer à DCF que muitos/as dos/as meninos/as se queixam dela por ela ser exigente. Estava triste e ao mesmo tempo desiludida por ver posto em causa o seu trabalho. Referiu que já estava farta e que como a DCF hoje não está cá lhe vai enviar uma sms a dizer que quer falar com ela sobre isto que se passou» (NT 29).</p>	<p>- Papel no terreno</p> <p>- Estranheza inquietante</p> <p>- Papel no terreno</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- (In)decisões e dilemas	<p>«O CRU disse que me queria ajudar a tirar fotocópias. Perguntei-lhe se ele podia estar ali [na secretaria]. A DS ouviu e disse que sim, que não havia problema. Passado uns instantes, o senhor que segundo o JBF «manda nisto tudo» veio dizer-lhes que eles não podiam estar ali e para se retirarem da sala porque «assim ainda desaparecia um documento importante». Eles saíram sem sequer abrir a boca. Passado uns instantes a DCF saiu do gabinete e disse-me: «Marta, eles não podem estar aqui, têm de aprender a respeitar este espaço». Eu pedi desculpa e disse que não sabia até porque não é a primeira vez que os vejo a entrar e sair daquele sala sempre que querem falar com as Dras. Não referi isso, mas anteriormente a DS disse-me que não havia problema. Não gostei desta situação e da forma como me falaram. Acabei de tirar as fotocópias e vim embora» (NT 39)</p> <p>«Percebi neste dia que tenho que fazer um esforço maior para me adaptar ao que eles/as querem, mas sinto igualmente que já estou mais integrada e que, principalmente as meninas, têm mais à vontade para falar comigo» (NT 39)</p> <p>«Senti-me perdida quando sai da instituição. Sinto que não consigo motivá-los e que não sei como fazê-lo. Também me arrependo de ter tido aquela reacção. Se calhar devia ter insistido um pouco mais mas perdi o controlo. Não sei o que fazer» (NT 48)</p> <p>«Nunca tinha saído de lá com tamanha sensação de impotência como hoje. Sinto-me desiludida por ter reagido assim e não ter conseguido controlar a situação» (NT 57)</p>	<p>- Papel no terreno</p> <p>- Questão da familiaridade</p> <p>- Estranheza inquietante</p> <p>- Estranheza inquietante</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	- (In)decisões e dilemas	<p>«Hoje sai da instituição com a sensação que desde o início não sei o que estou a fazer. Sinto que as coisas que fiz deveria tê-las feito por outra ordem e que existiam coisas que poderia ter feito e outras que fiz e eram dispensáveis (...) Hoje o dia foi um pouco estranho. O ambiente estava carregado de tensão. Espero que não tenha passado apenas de mais um dia mau» (NT 65)</p> <p>«Não me senti muito bem naquela posição. Senti-me muito observada e “avaliada” e o sentimento também foi recíproco relativamente às outras estagiárias» (NT 68)</p>	<p>- Estranheza inquietante</p> <p>- Situações intimidantes</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	<p>- Visão deles/as acerca de mim</p>	<p>«O JBF disse-me que achava que me tinha visto no autocarro. Perguntei-lhe se era o 202 porque é esse que apanho para vir para a instituição. Ele disse que sim e que como já me tinha visto por aqui achava mesmo que era eu» (NT 8)</p> <p>«Quando fui ao 2º piso encontrei o JLA que me disse: «Eu já sabia que estavas aqui!». Eu perguntei como é que ele sabia se ainda não me tinha visto. Ele respondeu: «Pelo perfume. Cheirei-o e pensei: “A Marta está cá!”». Ri-me com ele e acompanhei-o até ao quarto» (NT 12)</p> <p>«Eles continuaram a falar comigo e depois disseram-me que quando me viram lá pensavam que eu ia morar com eles. O JB disse que pareço ter 15 anos e não 22 e que por esse motivo é que pensou que ia para lá» (NT 15)</p> <p>«A minha relação com alguns/as dos/as meninos/as está a ficar mais aprofundada. Hoje a JP perguntou-me se podia passar a tratar-me por “miga”. Eu disse-lhe que podia, que não havia qualquer problema. Alguns dos meninos também me tratam por Martinha e estão constantemente a comentar que não pareço ter 22 anos, que pareço ter 15 e ser “um/a deles/as”. Eu gosto que me vejam dessa forma mas não sei se é bom ou mau» (NT 18)</p> <p>«Como a DCF estava ocupada vim para a sala de estudo. Quando estava a chegara PM ia a sair. Deu-me dois beijinhos e voltou para a sala para me dar uma prenda. Fiquei muito surpreendida com este gesto. Não estava mesmo à espera...» (NT 22).</p> <p>«O JLA entrou no polivalente e veio cumprimentar-se. Sorriu e voltou a dizer-me que cheiro bem e que gosta muito do meu perfume» (NT 23).</p>	<p>- Construção de relações</p> <p>- Reconhecimento no terreno</p> <p>- Expectativas em relação a mim</p> <p>- Construção de relações</p> <p>- Reconhecimento no terreno</p> <p>- Reconhecimento no terreno</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	<p>- Visão deles/as acerca de mim</p>	<p>«Chegou o JD e tratou-me por professora. Já não é a primeira vez que isto acontece. Disse-lhe que não era professora e que não havia problema em tratar-me por Marta» (NT 32).</p> <p>«Chegou uma voluntária para estudar com a JR. Trouxe-lhe um presente. Era um lenço colorido e ao JE deu-lhe uma bolsa para ele usar à cinta. Estiveram a experimentar a ver qual era a melhor forma de os usar e como ficava melhor. A voluntária aparenta ter quase 50 anos e perguntou-me que idade é que eu tinha. Disse-lhe que tinha 22 e ela ficou surpreendida. Tal como os meninos e meninas disse-me que parecia ter menos e aproveitou e falou-me do filho dela que tem 21 e que neste momento está em Itália a tirar o curso de arquitectura. Mostrou-me uma fotografia dele» (NT 35).</p> <p>«Durante o jogo o JN disse-me: «Aposto que a tua cor preferida é o roxo igual ao das tuas sapatilhas all star». Achei querido ele ter reparado e disse-lhe que de facto o roxo é uma das minhas cores preferidas» (NT 38).</p> <p>«Escreveram no papel que tinha nas minhas costas: «Acho-te gira»; «Lindokas»; «Adoro-te porque és querida». Fiquei muito contente quando li aquilo» (NT 47).</p> <p>«Senti que independentemente do meu projecto, as pessoas da instituição também me olham como uma possibilidade para cobrir possíveis falhas ou imprevistos que acontecem Não quero com isto dizer que será necessariamente mau, mas espero que não continue a ser sempre assim» (NT 49)</p>	<p>- Expectativas em relação a mim</p> <p>- Expectativas em relação a mim</p> <p>- Construção de relações</p> <p>- Expectativas em relação a mim</p> <p>- Expectativas em relação a mim</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	<p>- Visão deles/as acerca de mim</p>	<p>«A JP perguntou onde estava a PM. Disse-lhe que hoje era dia da reunião semanal dos técnicos e que provavelmente ela só viria para a sala ao fim da tarde. Ela perguntou-me: «E tu não vais? Se estás a estagiar aqui devias ir». Fiquei sem resposta até porque concordo com ela. Nunca me propus para assistir a uma reunião porque penso que seria demasiado intrusivo da minha parte, mas também não percebo porque nunca sugeriram, até porque a suposta apresentação que a DCF iria fazer de mim à equipa técnica nunca chegou a acontecer» (NT 50)</p> <p>«Perguntaram há quanto tempo tinha o piercing, Disse-lhes que o tinha há 6 anos, que o fiz quando tinha 16. A JP riu-se e voltou a dizer que não acredita que tenho 22 anos» (NT 51)</p> <p>«No meio da conversa continuavam a dizer-me que eu era muito pequena e que tinham colegas de escola maiores que eu» (NT 58)</p> <p>«O JBA disse-me: «Ainda me lembro de ti quando tinhas o cabelo preto e vieste cá com a tua mãe». Perguntei-lhe o que é que ele queria dizer com isso e que nunca tinha ido lá com a minha mãe. Ele respondeu: «Oh eu vi-te quando vieste cá com uma Sra. velhota». Disse-lhe que não era a minha mãe mas sim a minha orientadora de estágio da faculdade» (NT 58)</p> <p>«Quando ia a sair o CP estava ao lado da sala de visitas com um homem e uma mulher, bateu-me nas costas e correu para a beira deles. Riu-se para mim e pareceu-me que o Sr. lhe perguntou quem eu era. Ele respondeu: «Ela faz actividades lá em cima connosco» (NT 58)</p> <p>«Cheguei à instituição e o JBF estava à porta, mesmo em frente ao hall. Disse-me: «Ainda não crescestes?». Eu ri-me e cumprimentei-o» (NT 62)</p>	<p>- Expectativas em relação a mim</p> <p>- Expectativas em relação a mim</p> <p>- Construção de relações</p> <p>- Expectativas em relação a mim</p> <p>- Expectativas em relação a mim</p> <p>- Construção de relações</p>



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>1. CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO</b>	<p>- Visão deles/as acerca de mim</p>	<p>«A JP descrevei esta pessoa: «É fixe, nós gostámos dela... Um dia chegou aqui com um cabelo marado... tem um anel grande». Estava a descrever-me a mim» (NT 62)</p> <p>«Ficamos um pouco na sala de estudo a falar com a PM porque estava tinha ligado à EC durante a semana para saber se ela podia ajudar a JR num trabalho. A PM sabe que eu estou lá a semana toda e que elas só vêm normalmente 1 ou 2 dias. Não compreendi porque não falou comigo... Até podia não saber resolver ou ajudar a JR mas porquê esperar até 6ª feira? Deu-me a sensação que talvez ela tenha a ideia de que “usei” a sala de estudo apenas durante o tempo que me convinha e que depois a “descartei”... Foi essa a sensação que me deu, talvez esteja errada...» (NT 65)</p>	<p>- Construção de relações</p> <p>- Expectativas em relação a mim</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<p><b>2. A CASA</b></p>	<p>- Instalações</p>	<p>«Com um tom amarelo claro e gradeamento beije, a casa tem dimensões abastadas e um pequeno jardim à frente. Aproximei-me do portão da frente mas estava fechado. Reparei que era necessário tocar a uma campainha para que abrisse. Toquei duas vezes» (NT 1).</p> <p>«Pelo que pude perceber aquela sala funciona como uma espécie de secretaria, onde ao fundo se vê uma televisão com várias imagens de câmaras de vigilância espalhadas por vários pontos da casa» (NT 1)</p> <p>«Referiu que já antes tinha recebido estagiários/as de CE mas que agora se sentia muito mais à vontade para ter devido à nova casa ter sido inaugurada. A outra casa, situada em Cedofeita, estava muito degradada e o próprio espaço físico dificultava a intervenção dos/as estagiários/as» (NT 1)</p> <p>«Começamos pelo primeiro andar. Logo à entrada, está uma sala preparada para a visita dos pais ou outros familiares às crianças ou jovens, para que possam ter privacidade. Nesse corredor, está também situada uma sala preparada para consultas médicas, pois alguns dos voluntários são pedopsiquiatras ou médicos que auxiliam e acompanham os meninos e meninas na sua saúde. Todas as casas de banho são grandes e muito coloridas» (NT 2)</p> <p>«Nesse corredor existem outras salas para o pessoal auxiliar e, no fundo, podemos vislumbrar o refeitório. É uma sala bastante grande e com muita luz. A DCF mostrou-nos também a cozinha e a arrecadação. As portas da cantina dão acesso para um pequeno pátio e, um pouco mais no fundo, para um pequeno campo de futebol. Alguns meninos e meninas de várias idades estavam lá a jogar à bola, enquanto alguns/mas estavam no pátio a observar ou se entretinham com outra coisa» (NT 2)</p>	<p>- Caracterização da casa</p> <p>- Caracterização da casa</p> <p>- Comparação entre a casa antiga e a actual</p> <p>- Caracterização da casa</p> <p>- Caracterização da casa</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<p><b>2. A CASA</b></p>	<p>- Instalações</p>	<p>«Depois deste primeiro andar, descemos pelas escadas internas para um piso subterrâneo que, de um lado é constituído, sobretudo, por salas de arrumação, tanto de brinquedos como de roupas; uma grande lavandaria; e, também, por uma longa sala onde estão arcas frigoríficas de dimensões grandes. Do outro lado do piso, situa-se uma sala de estudo com mesas para todas as crianças e jovens, com vários cartazes e desenhos colados nas paredes. Ao lado dessa sala, situa-se uma outra que é onde normalmente se desenvolvem as reuniões com o pessoal ou mesmo com os voluntários. É muito grande e muito bem equipada: plasmas, computadores, mesas grandes...Rapidamente passamos o para o segundo piso – os quartos. Estes são de tamanhos variáveis, com camas iguais e decoração a condizer. Neste piso são os quartos das crianças e no de cima dos/as jovens/adolescentes. Todos os quartos tem duas ou três camas, com colchas a condizer (cor de rosa para as raparigas e azul ou verde para rapazes). Na sua maioria, as paredes são cobertas por posters ou fotografias e, quando não estão nas paredes, são colocadas nos quadros de cortiça que estão em cima de cada cama. Ainda neste piso, situa-se mais ou menos a meio do corredor uma espécie de gabinete revestido a vidro para os auxiliares que fazem o turno na noite. Mais ao fundo, está uma sala com secretárias e muitos computadores para os meninos estudarem e fazerem pesquisas» (NT 2).</p> <p>«O terceiro piso é muito semelhante a este e a constituição dos quartos é igual. No entanto, neste piso existem duas salas distintas para que os meninos e meninas possam brincar, ver televisão e conviver. Existe ainda um quarto ao fundo com casa de banho privada que está preparada para o risco de algum/a deles/s contrair a gripe A» (NT 2)</p>	<p>- Caracterização da casa</p> <p>- Caracterização da casa</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<p><b>2. A CASA</b></p>	<p>- Instalações</p>	<p>«A JR divide o quarto com a JM Um quarto grande, repleto de posters do Crepúsculo e do Zack Efron. Num dos cantos, tem também por toda a parede fotografias de familiares e também de meninos e meninas de lá» (NT 9).</p> <p>«Claro que a nível físico o edifício não tem nada a ver, ao miúdos não podiam estar melhor, quer dizer não há nada a apontar. Ahh... talvez um bocadinho mais de espaço exterior. Mas também às vezes convém saírem da instituição para irem passear e arejar para espaços fora da instituição. Portanto, a nível físico acho que não há absolutamente nada a apontar» (ENT)</p>	<p>- Caracterização dos quartos</p> <p>- Caracterização da casa</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>2. A CASA</b>	- Organização	<p>«Neste momento, a Obra do Frei Gil conta com o apoio de 34 funcionários para 33 crianças e jovens, que trabalham por turnos rotativos para que estas estejam sempre acompanhadas. As crianças e jovens frequentam a escola durante o dia e quando chegam à instituição têm um horário marcado para apoio educativo e acompanhamento ao estudo, sendo este realizado pela equipa de monitores/as» (NT 2)</p> <p>«Ao logo dos anos conseguiu abrir as portas da instituição à comunidade, criando diversas parcerias a vários níveis (comida, roupa, instalações, material escolar, etc) que lhe permitiram angariar fundos para outras necessidades. Relatou como foi a criação do grupo de voluntários que em muito têm ajudado no acompanhamento destas crianças e jovens e, igualmente, como se foi construindo uma nova organização e uma nova forma de viver tanto do pessoal trabalhador, como das crianças e jovens» (NT 2).</p> <p>«Em quase todas as paredes estão afixados quadros com muitas informações relacionadas com a organização semanal dos monitores, as visitas de cada um dos meninos e meninas às suas famílias, entre muitas outras coisas» (NT 2)</p> <p>«A sala [de estudo] é relativamente pequena mas bem equipada. Estavam dois meninos com uma senhora mais velha a ler um texto num livro e outro menino que aparenta ser mais novo que os outros no computador numa mesa que fica mais perto da porta» (NT 5)</p>	<p>- Organização da equipa técnica</p> <p>- Nova forma de vida</p> <p>- Comunicação entre equipas</p> <p>- Funcionamento da sala de estudo</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>2. A CASA</b>	- Organização	<p>«Explicou-me que principalmente os/as mais pequenos/as precisam de um maior acompanhamento quando vêm da escola, senão nem os trabalhos de casa fariam. Disse-me o que cada um dos papéis que estavam a fixados numa parede do lado esquerdo da porta significavam: o horários de todos/as, tabelas com a data dos testes e as notas de cada um/a, e algumas imagens coloridas que as voluntarias colocaram. Enfatizou o papel das voluntárias, dizendo que é muito importante, tanto para a instituição como para os meninos e meninas. Deu o exemplo da senhora que estava com os dois meninos na sala. Disse-me que era uma professora reformada que agora é lá voluntária e que vem duas vezes por semana durante as manhas ajudar as crianças» (NT 5)</p> <p>«Recordo-me hoje que o JBF é o rapaz que ontem estava a falar com a AL sobre o dinheiro que tem gasto no autocarro. Uma vez que ela se encontra na secretaria, percebi que uma das suas funções também passa por controlar o gasto do dinheiro por parte dos meninos e meninas» (NT 7)</p> <p>«Entretanto chegou a JP com uma saca na mão e sentou-se na mesa da JS. A PM chamou-a a atenção porque ficou acordado ela chegar às 15h45 e já passava da hora. Ela tinha saído com o pai para ir comprar um telemóvel antes de fazer os trabalhos de casa» (NT 7)</p> <p>«A MS, nitidamente indignada com as afirmações da VM mas sempre mantendo a calma, tentou explicar-lhe que o apoio ao estudo está à frente de qualquer actividade e que como ia haver aquela reunião foi necessário ajustar os horários de acordo com o que estava a acontecer. A VM repetia sucessivamente: «Eu vim para aqui para estar com os meninos e é isso que quero!». Entretanto apareceu a DCF e a conversa entre elas as duas parou. A DCF disse umas breves palavras à MS e depois veio ter comigo e com a VM» (NT 13)</p>	<p>- Funcionamento da sala de estudo</p> <p>- Organização dos gastos</p> <p>- Horários a cumprir</p> <p>- Organização do voluntariado</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
2. A CASA	- Organização	<p>«A VM acusou a DCF de não estar a organizar o voluntariado devidamente e que se não trabalhar onde ela quer que se vai embora. A DCF tentou acalmá-la mas em vão. A Maria continuava com as acusações até que a DCF disse que não podia ser assim e que estava a tentar dar o seu melhor. Disse-lhe que tem noção que já desde o início não existiu empatia entre elas as duas e a Maria concordou. Disse que já no ano passado foi voluntária no Berço e que sempre fez o que quis. A DCF disse-lhe que antes funcionava desse forma mas agora não. O que se está a tentar fazer é organizar o serviço de voluntariado de acordo com o gosto dos voluntários e as necessidades da instituição. Disse-lhe que é um ano de experimentação a nível desta organização que precisa de ser feito para melhorar para o próximo ano se existir essa necessidade. A Maria continuava a insistir que se não a põem a trabalhar com crianças do 1º ciclo se vai embora. A DCF disse-lhe que ninguém está ali obrigado e que ninguém lhe disse o contrário, mas que por vezes é necessário ajustar os horários de acordo com os imprevistos que vão acontecendo. Referiu ainda que agora já não existe o Berço nem a Casa do Estudante, agora é a Obra do Frei Gil e as coisas são diferentes, logo, também funcionam de forma distinta. A conversa entre as duas demorou cerca de 2 horas mas foi muito proveitoso porque ambas foram sinceras e conseguiram resolver as suas desavenças» (NT 13)</p> <p>«Entretanto apareceu no gabinete o MP e deu o “mapa de trabalhos” das crianças para a DCF ver. Pelo que percebi, é uma gralha em que cada menino e menina sabe o que tem de fazer em cada semana, como arrumar o quarto, o roupeiro, entre outros. A DCF disse ao MP que podia anexar e que depois ela via melhor (...) A DCF disse que já tinha falado com as funcionárias que tratam da roupa que é necessário que elas verifiquem quem são as crianças a quem as roupas já ficam pequenas e contou o caso do CO que no outro dia nadava com os sapatos trocados e a camisola ao contrário e ninguém reparou» (NT 22).</p>	<p>- Funcionamento das actividades</p> <p>- Organização do voluntariado</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>2. A CASA</b>	- Organização	<p>«Grande parte da reunião foi também marcada pelo facto da DCF contar algumas das suas experiências me frente á instituição OFG. Referiu que quando em 1995 entrou para lá a primeira coisa que lhe disseram na segurança social foi que o mais provável seria aquela instituição iria fechar uma vez que já não tinham muitas esperanças relativamente ao seu estado para habitarem lá as crianças e jovens. Referiu igualmente que ao longo dos anos a equipa técnica foi crescendo e que foi graças ao trabalho de todos que hoje tem esta nova casa que veio em muito boa altura. Com a inserção da Obra do Frei no Plano DOM, este tem medidas de controlo muito rigorosas relativamente às instalações, e se ainda continuassem nas outras casas muito provavelmente elas iriam fechar. Outro dos aspectos que foi focado e que eu achei de extrema importância refere-se à junção das duas casas numa só. Para além do número de crianças e jovens ser maior e de antes nunca terem estado juntos de sexos diferentes, a equipa técnica também aumentou e foi necessário fazer com que este novo processo de adaptação a esta nova casa e a esta nova vida, que ainda está a decorrer, contasse coma colaboração de todos/as» (NT 26).</p> <p>«Foi a partir desta discussão que ficou acordado que na próxima reunião seria dado uma espécie de formação e informação mais geral acerca das crianças e jovens da instituição. No meu ponto de vista, as reuniões de voluntários para além de serem muito interessantes do ponto de vista da instituição, permitem igualmente que os vários voluntários troquem experiências e se tomem decisões que agradem a todos» (NT 26).</p> <p>«Mal cheguei, a maior parte dos monitores estava no hall porque ia haver a reunião semanal com todos/as. O MF viu-me e disse que o JZ estava na sala logo à entrada onde normalmente eles/as se reúne com as famílias» (NT 28).</p>	<p>- Adaptação a uma nova realidade</p> <p>- Organização do voluntariado</p> <p>- Comunicação entre a equipa</p>



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>2. A CASA</b>	- Organização	<p>«Enquanto estava com o JBA, a PM entrou de repente na sala e olhou logo para os horários que estão afixados na parede. Logo a seguir entrou o MP e também se pôs a olhar para lá. A PM disse: «Pois, ninguém foi buscar a JR e o JE, bem me parecia que eles já deviam estar aqui. Esqueceram-se de os ir buscar à escola» (NT 32)</p> <p>«A MS entrou no gabinete e perguntou quantos compridos afinal se dão à CJ, porque ela esteve a confirmar e têm estado a dar-lhe 2 e é só um e meio. Comentou ainda que a CJ tem urinado na cama durante a noite e que não é normal» (NT 33).</p> <p>«Encontrei no corredor a DS e perguntei como tinha corrido a reunião com os voluntários. Disse que correu bem, que fizeram um enquadramento geral da instituição e dos “utentes”. Não me familiarizo com este termo nem acho que seja muito adequado ao contexto, mas é assim que se referem às crianças e jovens» (NT 49)</p> <p>«O MP voltou lá e a JCA pediu-lhe para andar de patins. Ele disse que não deixava. A JCA continuou a insistir e disse que o SF deixava. O MP respondeu: «Ele bem sabe que é proibido, e o que ele faz no turno dele não me interessa. Agora sou eu que estou aqui e eu não deixo» (NT 57)</p> <p>«Entretanto a MJ e o MR também vieram cá para fora e começaram a falar por causa das férias da Páscoa. A MJ disse que em princípio aqueles/as até ao 6º ano vão para actividades promovidas pela Junta de Freguesia, tal como aconteceu o ano passado. Referiu que tendo só os mais velhos na casa «é mais fácil» (NT 62)</p> <p>«Há a formal nas reuniões, com registo de actas e tudo, e depois há a comunicação informal, porque nem sempre as coisas... nem sempre se pode esperar pela reunião para se trocarem ideias e opiniões...» (ENT)</p>	<p>- Comunicação entre equipas</p> <p>- Comunicação entre equipas</p> <p>- Organização do voluntariado</p> <p>- Diferentes autoridades</p> <p>- Organização das actividades</p> <p>- Comunicação entre equipas</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>2. A CASA</b>	- Quotidianos	<p>«Enquanto esperávamos, o rapaz mais velho estava a dizer-lhes que tinham sorte de irem de carrinha para a escola porque tinham quem os fosse buscar e levar» (NT 5)</p> <p>«Pelo que a PM me explicou, todos os meninos e meninas antes de saírem da instituição têm de arrumar o quarto. O MP tinha dito ao Bruno para ele cumprir essas tarefas, principalmente arrumar o seu guarda-vestidos, e ele saiu e foi almoçar sem o fazer. Ouvi o MP a dizer que não adiantava ir «fazer queixinhas» à DG porque ali todos têm o mesmo tratamento, logo, ele tem também que arrumar o quarto dele quando lhe mandam» (NT 7)</p> <p>«A JR estava numa outra mesa a estudar e disse à JP: «Hoje é dia de vir a chata!». Perguntei de quem é que elas estavam a falar. A JR disse-me que era de uma professora que lhe dá apoio a Português» (NT 7)</p> <p>«Disse que estava a aborrecido porque não tinha nada para fazer. Perguntou o que eu estava a fazer e eu expliquei-lhe» (NT 15)</p> <p>«Às sextas-feiras a instituição está um pouco mais vazia porque muitos dos meninos e meninas vão para as famílias biológicas ou para casa de familiares» (NT 16).</p> <p>«Quando entrei na sala de estudo a JP estava no computador e fui lá cumprimentá-la. Perguntei-lhe o que estava a fazer. Ela riu-se e disse-me que estava no hi5 dela. Referiu: «Este fim-de-semana só estive aqui uma hora [na internet]» (NT 31)</p> <p>«Quando saiu do polivalente a AI perguntou-me se era normal eles [o JB e o Bruno] estarem ali sozinhos porque normalmente não os deixam. O MF apareceu e disse que foi ele que lhes deu permissão. Vim para cima com o MF e ele comentou: «Tanta coisa em deixá-los sozinhos ali, desde que estejam entretidos estão bem não é?» (NT 52)</p>	<p>- Postura face às regras estabelecidas</p> <p>- Postura face às regras estabelecidas</p> <p>- Postura face ao ensino</p> <p>- Tempos livres na casa</p> <p>- Ida para as famílias</p> <p>- Ida para as famílias</p> <p>- Postura face às regras estabelecidas</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>2. A CASA</b>	- Quotidianos	<p>«Que faz com que apoie os meninos na retaguarda da escola. Ahh... concretamente, regressam da escola, fazem os trabalhos de casa, organizam materiais, ahh... estudam para os testes, trabalhos de pesquisa... Tudo isso eles têm de ser muito monitorizados, muito acompanhados de perto, porque se há meninos que chegam aqui aos 3, 4 anos, também há meninos que chegam aos 15, 16 sem se calhar eu diria, nunca se terem sentado para estudar ou para fazer o trabalho de casa. Portanto...» (ENT)</p> <p>«Depois é sempre complicado juntar duas casas em que, portanto, juntar duas casas, juntar os meninos, os funcionários e duas equipas técnicas que funcionavam, parece-me a mim, de maneira diferente. Porque as necessidades das crianças eram diferentes. Ahh... Em relação aos meninos e às meninas, não em parece que haja muitos problemas, acho que convivem todos muito bem, acho que ficaram a ganhar uns e outros. Não sei se por isso se não mas aqui acho que os rapazes estão mais calmos. Na outra casa de vem em quando havia sessões de luta mesmo, conflitos físicos, aqui... não me lembro de ter havido alguém Ahh... também a junção se calhar com os mais pequeninos também foi muito, muito positiva. Claro que nos obriga depois também ao dobro da vigilância, não é? Porque às vezes formam-se por ai casais, namorados, e embora nós lhes inculcamos, que lhes digamos que eles aqui são como irmãos, sabemos que nem sempre eles assim o pensam e o vêm...» (ENT)</p> <p>«E apesar de na escola também educar a parte da instrução também é fundamental, não é? E pronto, aqui assim não, é orientá-los, é guiá-los, é aconselhá-los, é educá-los no sentido, por exemplo, no controlo das emoções, quando eles respondem torto aos professores, o que é que se deve fazer, o que é que não se deve fazer, o que é que eu posso ensinar-lhes a fazer para eles se dominarem Portanto, há um trabalho, pronto, que é diferente, é muito... muito mais estreito, pronto é isso» (ENT)</p>	<p>- Regras da casa</p> <p>- Convivência(s) na nova casa</p> <p>- Visão acerca do trabalho desenvolvido</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>2. A CASA</b>	<p>- Sentimentos em relação à casa</p>	<p>«Perguntei da ao JPE se gostava da escola que frequentava. A resposta que tive foi um encolher de ombros. Sem responder à minha pergunta começou a falar em fugir da escola e da própria instituição. Divagou dizendo que se quisesse era mesmo fácil fugir da OFG porque os muros são «baixinhos». Perguntei se ele não gostava de estar lá e das pessoas. Ele disse que gostava dos seus/suas colegas mas afirmou logo de seguida que ia ficar lá pouco tempo» (NT 5)</p> <p>«O JPE começou a balbuciar algumas piadas e voltou novamente com a conversa de que era mesmo fácil fugir dali porque o muro é mesmo «baixinho» (NT 5)</p> <p>«Entretanto apareceu a DG a dizer ao JBF que para já ele não ia ter o que queria, mas fiquei sem perceber a que é que ela se estava a referir... O JBF dizia que já tinha uma PSP e que por isso não percebo porque não lhe davam o que ele queria. A DG perguntou-lhe quanto é que tinha custado e ele respondeu um pouco a medo: «230 euros». A DG disse-lhe que nem todas as crianças de lá têm direito a prendas desse valor e que portanto ele não tem nada que se queixar» (NT 7).</p> <p>«Enquanto ele andava de uma lado para outro atrás do Bruno, dizendo consecutivamente para ele não se «fazer de vítima», a esposa dele comentava que muitas vezes ele chega a casa tão desgastado que chega a não ter tanta paciência para o próprio filho. A PM disse que é normal e que pode demorar algum tempo até conseguirem lidar e separar as duas coisas. Nesta sequência, a PM contou uma história que aconteceu coma DCF: no início, quando chegava a casa, falava a berrar e nem se aperceber. Muitas vezes era o pai que tinha de lhe chamar a atenção dizendo que ali não precisava de falar tão alto» (NT 7)</p>	<p>- Relação de proximidade/afastamento</p> <p>- Relação de proximidade/afastamento</p> <p>- Relação com o consumo</p> <p>- Descontentamento em relação ao trabalho realizado</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>2. A CASA</b>	<p>- Sentimentos em relação à casa</p>	<p>«Quando cheguei à sala perguntei à PM se eles a utilizavam [a caixa de correio]. Ela disse que sim e que normalmente colocam coisas quando estão zangados, principalmente quando têm que estudar: «A PM que vá embora»; «As estagiárias e a PM deviam ir embora». Referiu que não leva a mal porque escrevem isso quando estão chateados com alguma coisa e que muitos/as deles/as também escrevem coisas queridas. Inclusivamente mostrou-me uma que dizia apenas: Adoro-bos» (NT 9).</p> <p>“Voltei para a mesa para continuar a fazer os anjinhos e o Bruno e o Márcio sentaram-se na mesa em frente à minha a contar histórias da casa antiga. Estavam muito entusiasmados. Fiquei surpreendida quando eles disseram que apesar da outra casa não ter tantas condições gostavam muito mais de viver lá. Dizem que aqui há mais regras. Na outra casa, eles brincavam mais, “roubavam” comida sem ninguém saber e corriam tanto pelos corredores “que parecia que estremeciam”. A convivência na outra casa era maior, pelo que eles dizem parecia que o espírito de grupo era mais forte e que se desvaneceu com a mudança para esta casa” (NT 15)</p> <p>«O JSE, a JR e o JPE saíram do polivalente porque tinham que ir para a sala de estudo. O JBF ficou comigo o resto da tarde. Perguntei como correram as férias do natal. Ele respondeu: «Se eu estiver fora daqui, estou sempre bem» (NT 23)</p> <p>«Virou-se para o JZ e disse que quando ele acabasse tinha de lhe escrever 10 palavras começadas com “s” e 10 com “c” para saber que seca se escreve com “s” e não com “c”: «Da próxima vez que disseres que nós somos uma seca e que estar na instituição é uma seca já sabes como escrever bem!» (NT 28).</p>	<p>- Relação de proximidade/afastamento</p> <p>- Sentimentos contraditórios</p> <p>- Descontentamento com as regras da nova casa</p> <p>- Descontentamento com as regras da nova casa</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>2. A CASA</b>	<p>- Sentimentos em relação à casa</p>	<p>«Perguntei-lhe então o que é que ele gostava que a instituição tivesse para que não fosse uma “seca”. Ele respondeu: «Podemos ver televisão sempre que os apetecesse, termos uma PS para jogarmos e por aí». Perguntei se era “só” isso e ele disse que sim. Olhei para a folha que tinha em frente a ele e consegui ler: A PM devia ir-se embora (...) a vida aqui é um “ceca”» (NT 28).</p> <p>«Hoje o JCT também apareceu na sala de estudo e aproveitei para falar com ele e com o JZ acerca da decoração dos seus quartos. O JCT começou a dizer que gostava de ter animais, planetas e estrelas, mas o que queria mesmo era ter um quarto só para ele: «Quer um quarto só para mim. Às vezes é chato porque não gostámos das mesmas coisas, por isso é que eu queria um quarto só para mim» (NT 32).</p> <p>«Cheguei á instituição e todos/as estavam lá porque hoje houve greve e não forma para a escola. O MF tinha-me pedido para vir hoje exactamente por causa disso. Estavam todos/as no pátio. O MF disse para eu chamar a JM e o JCT para a sala de estudo. Quando ia para a chamar, ouvi o JSE a dizer: «Fogo, preferia estar na escola, não podemos fazer nada aqui». A JM disse: «Também eu!» (NT 56)</p> <p>«De repente, o CD entrou na sala e o JZ perguntou-lhe como tinha corrido. Ele respondeu: «Pronto, acho que vou ser adoptado». O JZ disse logo: «Que sortudo!». O JT perguntou-lhe se a mãe dele não tinha de vir de França para dar autorização e ele disse que não. A VP também lhe perguntou se ele estava contente e ele encolheu os ombros, parecia que estava com as lágrimas nos olhos e não se mostrava muito à vontade. O JZ comentou: «Lá vai ele para uma família de afecto...» (NT 59)</p>	<p>- Descontentamento com as regras da nova casa</p> <p>- Visão negativa da casa</p> <p>- Visão negativa da casa</p> <p>- Visão negativa da casa</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>2. A CASA</b>	- Sentimentos em relação à casa	<p>«Disse-me [o JZ]: «Sabes hoje o CD foi a tribunal, já viste, um puto tão pequeno vai embora daqui e eu não (...) se calhar vai arranjar outra família. Que sorte, vai sair daqui» (NT 59)</p> <p>«Quando lhe disse [à CB] para descer das grades porque se podia magoar, ela disse-me: «Eu quero é deitar isto tudo a baixo para todos os nós os 30 podermos sair. Eu quero é sair daqui». Perguntei para onde e ela respondeu: «Sei lá, não sei, mas não quero estar aqui» (NT 66)</p> <p>«A JR e a JM estavam a falar do que iam fazer nessa tarde, e de repente ouvi a JM a dizer que morrer era das melhores coisas que lhe podia acontecer e a JR concordou com ela. Perguntei-lhes porque diziam isso e a JM só me respondeu: «Nós não gostámos desta vida» (NT 72)</p> <p>«Esta aqui também tem sido uma experiência fortíssima, não é, fortíssima...É todos os dias, é muito desafiador, também... ahh... é muito de altos de baixos... é, é... Também é preciso gerir muito a frustração de ser professor e de ter se calhar 90% de insucesso» (ENT)</p> <p>«Vieram muitos dos antigos ver esta casa, portanto... Eles têm boas recordações e ficam muito ligados às técnicas, isso é verdade... É» (ENT)</p> <p>«Houve o caso de um, já não foi na minha... na minha... enquanto eu trabalhava aqui... mas, houve o caso de um miúdo muito complicado, durante a estadia na obra do frei Gil e que se temia que as coisas não corressem bem e assim aconteceu, ele chegou a ser preso, foi preso... e, mas depois no dia em saiu da prisão apanhou o autocarro e veio directo à obra do frei Gil, não é? Portanto as referências estavam lá e estava perdido, estava azurutado, diz que até o barulho lhe fazia impressão quando saiu da cadeia e... e veio ter aqui à porta do Frei Gil, portanto...» (ENT)</p>	<p>- Visão negativa da casa</p> <p>- Visão negativa da casa</p> <p>- Visão negativa da casa</p> <p>- Ligação afectiva à instituição</p> <p>- Ligação afectiva à instituição</p> <p>- Ligação afectiva à instituição</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações com as crianças e jovens	<p>«Com essa senhora estava uma menina que aparentava ter cerca de 12-13 anos. Ficou ao meu lado também à espera com um pacote de bolachas na mão. Olhou para mim e perguntou se eu queria. Eu disse que não mas que agradecia. Ela encolheu os ombros e esboçou um sorriso. Quando terminou a ligação, a senhora disse que eu podia ir e perguntou à menina se me podia levar lá a baixo. A menina chamava-se JM. Segui a JM até à sala de estudos no andar de baixo» (NT 5)</p> <p>«Perguntei ao JPE se me podia sentar à beira dele e ele sorriu em sinal de aceitação. Perguntei-lhe o que é que ele estava a fazer e ele disse-me que era um trabalho para a disciplina de História sobre a Revolução de 1640» (NT 5)</p> <p>«Entretanto, enquanto procurávamos um outro trabalho dele, disse-me que hoje ia nascer a sobrinha dele mas que ainda não sabe como de ia chamar. Quando falou disto os olhos brilharam. Disse-me depois que a irmã está no Luxemburgo e que por isso não podia ir ver a sobrinha mas que ia ligar á mão para saber como ela estava» (NT 5)</p> <p>«Um deles veio directamente para a nossa beira, olhou para mim e disse: «Olá, sou o JD» e cumprimentou-me com dois beijos na cara. Confesso que fiquei muito surpreendida com a reacção deste menino. Sentou-se logo á nossa beira e começou a falar directamente com o JPE. Pude perceber que andam juntos na mesma escola e estavam a falar sobre um trabalho acerca do S. Martinho» (NT 5)</p>	<p>- Abertura à relação</p> <p>- Abertura à relação</p> <p>- Desabafos/Confidências</p> <p>- Abertura à relação</p>



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações com as crianças e jovens	<p>«Enquanto estive com a JP outros meninos iam entrando na sala para ir buscar alguns materiais mas saíam passado alguns instantes. A que ficou á conversa connosco foi a JR, muito faladora e animada. Começou a dizer piadas sobre a JP e a comentar a foto que ela tinha. A foto tinha duas meninas e um menino. Uma delas era a JP com cerca de 4 anos, a outra a Miriam e o menino o JSE (que ainda nã sei quem era). Pelo que elas estavam a falar, aquela foto foi tirada já eles estavam na instituição, sendo que pude perceber que alguns deles já lá estão há muito tempo, uma vez que a JP neste momento já tem 11 anos...» (NT 5)</p> <p>«A JR perguntou-me se doeu muito a fazer o meu piercing. Respondi que não. Ela sorriu e disse que quando fosse mais velha também ia fazer alguns em vários sítios da cara. A JP começou a gozar com ela e as duas ficaram mais algum tempo a rirem e a dizer piadas uma sobre a outra» (NT 5)</p> <p>«Sentei-me com ela [a JR] e perguntei como tinha corrido o seu fim-de-semana. Ela disse-me que foi «fixe», que ficou na instituição e que no sábado fizeram jogos e actividades devido ao S. Martinho. Estava contente porque a equipa dela ganhou» (NT 6)</p> <p>«Sugeri que escrevesse então o que quisesse. Ele escreveu: «Sou o JBA, tenho 16 anos e ando no Lúmen». Perguntei-lhe o que é que ele estudava e ele disse-me que está a tirar um curso profissional de Informática no 1º ano e que agora quer é treinar muito para escrever mais rápido. Disse-me: «Você escreve rápido? Agora escreva, se eu escrevi é justo». Eu concordei e escrevi: «Eu sou a Marta, tenho 22 anos e ando na faculdade». Ele riu-se e disse-me: «Escreve mais rápido que eu!!» (NT 8)</p> <p>«O JLA veio cumprimentar-me com dois beijos» (NT 9)</p>	<p>- Desabafos/Confidências</p> <p>- Curiosidade das crianças/jovens em relação a mim</p> <p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Estreitamento de relações</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações com as crianças e jovens	<p>«Quando vinha embora desse piso, passei pelo quarto da JR e ela disse para eu entrar. Perguntei-lhe se ela já estava melhor porque a EC me tinha dito que ela estava doente. Disse-me que só tinha um bocadinho de febre mas que estava bem» (NT 9).</p> <p>«Enquanto conversavam e o JLA sugeriu um brinde. Todos aderiram e a PM disse: «Um brinde à nossa amizade!!». O Luís começou a fazer palhaçadas e a imitar uma personagem do programa “Contemporâneos”. Todos se riram enquanto a Miriam estava sempre a agarrar-se ao JSE a dizer que ele era o «maninho querido» dela» (NT 11).</p> <p>«Durante a conversa que decorreu no refeitório, o JBA e JJM chamaram-me para ir jogar futebol com eles mas eu disse que não podia. Achei que seria inconveniente sair dali se a conversa, mesmo que indirectamente, também me englobava» (NT 13)</p> <p>«O JBF esteve a mostrar-me um trabalho que fez em PowerPoint para a escola e o JB disse-me com um sorriso de orelha a orelha que hoje recebeu um teste e tirou Bom Eu dei-lhe os parabéns, ele baixou a cabeça enquanto esboçava um sorriso» (NT 15)</p> <p>«Enquanto arrumava os livros, o JBF começou a falar novamente de telemóveis e disse que recebeu dois no Natal mas nenhum era aquele que ele queria. Enquanto divagava sobre telemóveis, roupas e sapatilhas, recebeu uma mensagem no telemóvel e começou a rir-se. Disse-me: «Olha, eu disse ao JJ que estava contigo aqui e ele está a pedir-me o teu número». Eu tentei mudar de assunto e não cheguei a dar-lho apesar de ele ter insistido» (NT 23).</p>	<p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Curiosidade das crianças/jovens em relação a mim</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações com as crianças e jovens	<p>«Passei a tarde sozinha no polivalente. Mais ao fim da tarde a CJ apareceu. Disse-lhe que ela não podia estar ali. Ela entrou na mesma e disse que só me queria dar um beijinho. Perguntei se estava tudo bem e como tinham corrido as férias. Respondeu: «O Natal correu bem mas a passagem de ano não». Perguntei se tinha acontecido alguma coisa. Ela disse-me: «Foi a minha mãe que estava bêbada e foi para o hospital. Agora 'tou preocupada com ela, nem consigo dormir» (NT 24).</p> <p>«Estavam a comer o pequeno-almoço. O JCT ofereceu-me uma bolacha e a CJ começou logo a dançar à minha frente ao som do seu mp3. Perguntei-lhe se era a dança que no outro dia me tinha mostrado. Ela disse que sim e pediu para eu subir até ao 1º piso para me mostrar a música. Entretanto a JCA juntou-se a nós e fomos até à sala de estudo. Ela colocou uma música do TT (hip-hop) e dançou um pouco para mim. Pareceu-me estar um pouco mais animada do que estava no outro dia mas não lhe cheguei a perguntar se já tinha notícias da sua mãe» (NT 26)</p> <p>«Entretanto despedi-me delas e disse-lhes que tinha que ir para a reunião. Quando ia sair do piso a JR apareceu e veio cumprimentar-me. Disse-me entrar um bocadinho no quarto da JP e da JS. Estive com elas um pouco. Estavam a ouvir música e a pintar as unhas» (NT 26)</p> <p>«A CB escrever “Adoro-te” e o número de telemóvel dela e disse que era para mim. Disse-me que não chegou a ir com a M. a Fátima mas que gostou na mesma do fim-de-semana. Passeou e foi a casa do namorado da M.» (NT 31)</p> <p>«Desci à sala de estudo para me despedir da PM. A CB veio a correr lá de cima e entregou-me um embrulho. Era uma flor em barro com brilhantes cor-de-rosas. Dei-lhe um abraço e agradeci. O MF também estava na sala e despedi-me dele igualmente. Também me disse: «Tira o Sr., é só F.» (NT 33)</p>	<p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Abertura à relação</p> <p>- Abertura à relação</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações com as crianças e jovens	«Estive com o JJM a fazer um trabalho de inglês na sala de estudo porque ele me pediu. Chegou á minha beira e disse para eu escolher uma cidade de outro país onde gostasse de ir. Respondi Praga. Ele disse: «Pronto, vai ser mesmo essa. Ajuda-me a fazer um trabalho em inglês sobre Praga. Sentamo-nos no computador a fazê-lo. Enquanto discutíamos como ele ia organizava o trabalho, disse-me que eu tinha um estilo fixe e perguntou se eu me pintava. Disse para eu não o levar a mal. Eu disse-lhe que não tinha mal nenhum. O JLA entretanto chegou e parecia muito contente. Pediu-me o meu número de telemóvel. O JJM disse-me baixinho que era melhor eu não dar porque senão ele ia dar ao JJ e a «mais pessoal»» (NT 34).	- Estreitamento de relações
		«Fui para a sala de estudo e estive a ajudar o JD a terminar um trabalho. Estávamos sentados no computador quando ele tirou do bolso um lenço. Desembrulhou-o e tirou de lá um dente que lhe tinha caído. A PM disse-lhe de imediato para ele ir lavar as mãos e desinfectá-las. O JD voltou e contou-me num tom baixinho e em segredo que às vezes ele e outros meninos põem desinfetante nas mãos e depois acendem um isqueiro para mão começa a arder. Estava a contar-me esta história entusiasticamente. Disse que uma vez a mão do JPE «ardeu até ao pulso». Disse-lhe que isso é muito perigoso e pedi para ele me prometer que nunca mais o iria fazer. Ele baixou a cabeça e acenou a cabeça em sinal de consentimento. Pedi para ele olhar para mim e ele disse: «'Tá bem, eu prometo» (NT 35)	- Confidências
		«O JD chegou por volta das 11h. Agarrou-se a mim e disse: «Curto-te totil». Dei-lhe um beijo e disse que também gostava muito dele» (NT 36)	- Estreitamento de relações
		«Fui chamar a MJ. Enquanto ela estava com o CRB, a CJ mostrou-me músicas que estava a ouvir no mp3 e disse-me que gostava muito do meu cabelo e da casaca que eu tinha vestida» (NT 37).	- Estreitamento de relações

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações com as crianças e jovens	<p>«Reparei que ela estava um bocado triste e fui ajudá-la. Perguntei o que é que se passava e ela disse-me que sentia falta do avô. Com a cabeça cabisbaixa balbuciou: «Ele era muito importante para mim...» (NT 37)</p> <p>«Antes de descer ainda estive um pouco com as meninas no quarto da JS e da CJ. Disseram para eu entrar mas pouco falaram. A JS e a JP estavam muito concentradas a desenhar corações partidos com lágrimas em folhas A3. Perguntei porque estavam a desenhar aquilo. A JP disse que lhes apetecia e que depois iam colar na parede ou pôr no placar. Entretanto a JR entrou no quarto e a JS largou o desenho e foi-lhe mostrar algumas fotografias na sua máquina. Riam-se muito. A JP continuava sentada na cama a desenhar» (NT 37).</p> <p>«A CB perguntou-me se hoje ia ficar na sala das manualidades. Disse-lhe que não e que agora só às 4º feiras é que íamos fazer as actividades para a sala. Puxou-me para o lado e disse que precisava de falar comigo» (NT 38)</p> <p>«Perguntei à JP se podia entrar no quarto dela e sentei-me na cama ao seu lado. Estava a pintar um coração de preto, coração este partido ao meio. Perguntei se ela estava chateada. Ela disse que não, que só queria vir pintar e que lhe apetecia ficar no quarto. Entretanto a JS e a JP chegaram ao quarto muito contentes a dizer que lhes deram autorização para usarem mini-saias e que vão a uma discoteca hoje» (NT 38)</p>	<p>- Desabafos/Confidências</p> <p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Desabafos/Confidências</p> <p>- Desabafos/Confidências</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações com as crianças e jovens	<p>«Ia a subir para o 1º piso para ir buscar o material para as actividades quando encontrei a CB e o CRU. A CB parecia-me triste e perguntei-lhe se se passava alguma coisa. Ela disse ao CRU: «Vai indo que eu quero falar com a Marta» (...) Para além disto, disse-me novamente que sentia muita falta do avô.... Eu estive a ouvi-la e no fim abraçou-me e disse: «Obrigada Marta, eu depois conto-te mais». Fiquei comovida com o que ela disse» (NT 39)</p> <p>«Vim para baixo e encontrei o CD que veio ter comigo a dizer que já tinha uma caixa de sapatos para fazer o tambor. Estava animado» (NT 39)</p> <p>«A JS e a JP pediram-me para fazerem uma prenda uma para a outra e também me perguntaram se eu sabia poemas sobre amizade. Estivemos a procurar poemas na internet e depois construíram com materiais diversos prendas para afixarem nos quartos» (NT 40)</p> <p>«Fui ao quarto do CR. Estava deitado na cama porque estava doente. Brinquei um pouco com ele e dei-lhe os parabéns porque hoje faz anos. Disse-me que logo ia ter bolo e que esperava não vomitar por estar assim» (NT 42)</p> <p>«Cheguei e fui logo para o 1º piso. Passei no quarto do CR e perguntei como tinha corrido a festa. Disse-me que correu bem mas que vomitou quando comeu o bolo e que estava um bocadinho triste por causa disso» (NT 43)</p>	<p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Desabafos/Confidências</p> <p>- Desabafos/Confidências</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações com as crianças e jovens	«A CB veio a correr, abraçou-me e disse que era um princesa vampira. Estavam todos mascarados porque hoje de manhã foi o desfile de Carnaval pelas escolas. A CJ veio ter connosco e voltou a dizer-me que gostava muito do meu cabelo e perguntou se podia andar com os meus óculos de sol. Eu disse-lhe que sim» (NT 45).	- Estreitamento de relações
		«Perguntei ao CR, CJ e CRM como tinha corrido o Carnaval. Todos/as contaram entusiasticamente o que fizeram» (NT 46)	- Estreitamento de relações
		«Cheguei à instituição e o JN e a JP estavam a almoçar. Fui ter com ele e ela à mesa e o JN disse-me que a mãe agora só está á espera da ordem do tribunal para eles poderem ir para casa. Pareciam muito contentes quando me disse isto» (NT 48)	- Estreitamento de relações
		«A JM começou a mexer no meu cabelo e a dizer que gostava muito dele» (NT 49)	- Estreitamento de relações
		«Hoje à hora do lanche fui ao refeitório. Os mais pequenos, JD e CR, puxaram-me porque gostam de me tirar os anéis e brincar com eles. A CB abraçou-me e perguntou se hoje ia para “a sala”» (NT 53)	- Estreitamento de relações
		«A JP entrou na sala e disse-me: «Sabes aquilo que estivemos a falar no quarto? Depois continuamos a conversa». Piscou-me olho e saiu da sala» (NT 54)	- Estreitamento de relações
		«Quando estava quase na porta encontrei os mais pequenos e a CB disse-me: «Ai que gira!» por causa do meu corte de cabelo. Perguntou se amanhã sempre vou para “a sala” e eu disse-lhe que sim» (NT 54)	- Estreitamento de relações

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações com as crianças e jovens	<p>«Estive na sala dos brinquedos com ao CR e o JD. Perguntaram o que é que eu tinha feito ao cabelo e disseram que assim estava muito mais feia» (NT 55)</p> <p>«A JS, a JR e o JE disseram que o cabelo assim me ficava bem e o JE começou a mexer no meu cabelo e disse: «Tens um cabelo mesmo fofinho» (NT 55)</p> <p>«Quando estava à espera do autocarro aconteceu algo que me surpreendeu. A JCA, o JD, o CR, o JN e o CP estavam a entrar na carrinha para ir para a catequese. Entraram na carrinha mas depois como viram que eu estava sentada na paragem, um a um saiam da carrinha e vinham a correr dar-me um beijo» (NT 55)</p> <p>«Enquanto as outras meninas contavam, a CB sentou-se à minha beira e perguntei-lhe se já estava melhor. Disse que não porque também está com problemas com o JD: «Ele agora anda a chamar-me nomes e eu não fiz nada. Quando éramos amigos eu chamava-lhe elefante e ele chamava-me macaca mas era a brincar. Agora chama-me vaca e estúpida e eu não percebo porquê» (NT 57)</p> <p>«O JBA subiu para a mesa e voltou a aumentar o volume da televisão. Arrancou o microfone das mãos da CJ e começou a cantar. Tirei-lhe o microfone e tentei falar com ele enquanto ele se ria de mim e dizia: «Não me interessa o que dizes, quero lá saber. Eu é que sei e não me interessa o que fiz ou se já estive aqui e agora é a vez delas. Quero é ver os Morangos» (NT 57)</p> <p>«A JR puxou-me para o quarto da JS e mostrou-me as roupas novas que tinha» (NT 58)</p>	<p>- Desabafos/Confidências</p> <p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Desabafos/Confidências</p> <p>- Afastamento/Pouco interesse</p> <p>- Estreitamento de relações</p>



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações com as crianças e jovens	<p>«A CB e o CRU juntaram-se a mim e estivemos a fazer cartões para a Páscoa. A CB disse-me: «Marta, depois preciso de falar contigo sozinha se poder ser». O CRU começou a brincar e disse-me que já sabia do que é que ela queria falar. Escreveu numa folha "JD" e depois mostrou-me sem a CB ver» (NT 60)</p> <p>«Fomos para cima falar com a DJ sobre o que comprar para 6ª feira. A CB estava à porta do quarto e pedi-lhe para ela mostrar as caixinhas que tinha feito. A EC perguntou-lhe se ela queria que entrássemos para falar um bocadinho porque ela parecia aborrecida. Disse que sim e sentámo-nos com ela na cama (...) voltou a dizer que não que ele [o CD] vá embora» (NT 60)</p> <p>«Estava a chorar e passou por nós e nem nos cumprimentou. Tentámos falar com ela mas continuou sempre. Descemos para a sala de estudo e estava lá uma voluntária com o JE, o JN e a JR. A PM desceu e estava á porta a tentar falar com a JP. Ela continuava a chorar, atirou a mochila para o chão e trancou-se na casa de banho (...) Entretanto a JP saiu da casa de banho e a PM foi lá novamente. Ela estava também com a JM. Passado uns instantes a PM disse: «Marta chamada à recepção! A JP está a chamar por si». Saí da sala e a JP abraçou-se a mim Perguntei-lhe o que se estava a passar e ela não parava de chorar. Quando se acalmou um pouco disse-me: «Foi o G, o meu melhor amigo, morreu hoje atropelado». Perguntei-lhe quem é que lhe tinha contado e se ela tinha a certeza que era verdade. Ela disse que foi o irmão dele que lhe contou e continuava agarrada a mim a chorar. A Miriam também foi lá apoiá-la e disse que era melhor ela ir lá a cima apanhar um pouco de ar» NT 65)</p> <p>«(...) a JP disse-me: «Aquilo sempre era verdade. Hoje estavam de preto na escola porque foram enterrá-lo... Mas amanhã falámos melhor» (NT 66)</p>	<p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Estreitamento de relações</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações com as crianças e jovens	<p>«Entrei e estava lá a JM. Sentei-me à beira dela no puff e a primeira coisa que ela me disse foi: «Sabes que dia é amanhã?». Eu respondi: «São os teus anos, certo?». Ela riu-se e acenou em sinal de afirmação» (NT 70)</p> <p>«Com o desenrolar da conversa aconteceu algo que eu não estava à espera. Sentamo-nos numa mesa redonda e durante 1 hora estiveram a contar-me imensas histórias sobre espíritos, filmes de terror e coisas caricatas que já lhes tinha acontecido (...) o JPE foi o que mais me surpreendeu porque normalmente não estou muito tempo com ele e hoje foi o que mais falou» (NT 71)</p> <p>«Depois de lanchar, o JJM levantou-se da cadeira, foi buscar um bombom e ofereceu-me» (NT 71)</p> <p>«O JLA veio dizer-me que experimentou fechar os olhos e ficar mais atento ao que se passava e que realmente eu tinha razão porque antes tínhamos tido uma conversa acerca de pessoas que são cegas e que normalmente têm os outros sentidos mais apurados» (NT 71)</p> <p>«Quando a CB chegou veio a correr para mim e saltou para o meu colo a dar-me beijos» (NT 75)</p>	<p>- Desabafos/Confidências</p> <p>- Desabafos/Confidências</p> <p>- Desabafos/Confidências</p> <p>- Desabafos/Confidências</p> <p>- Desabafos/Confidências</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações com as crianças e jovens	<p>«Cumprimentei-as e a JR pediu para eu entrar e pediu-me a opinião sobre um desenho que tinha feito e que estava colado no guarda-vestidos da JS. Disse-lhe que estava bonito mas que me parecia muito triste. A JS disse: «E é esse o intuito. Mas ainda não sei se o vou tirar». Entretanto a CB disse-me que precisava de falar comigo. Agarrou-me na mão e conduziu-me até à sala onde os mais pequenos costumam estar a ver televisão. Disse-me que não sabe o que se passava com o CRU. «Tipo, tu sabes que eu me dou muito bem com o CD não é? Pronto, somos amigos. Eu já sou amiga do CRU há mais tempo mas também sou amiga do CD. Então, ontem como eu dei mais atenção ao CD o CRU hoje não fala para mim achas normal?» (NT 77)</p> <p>«Ainda estivemos um pouco a falar sobre a actividade e saímos da instituição. Quando ia a entrar no carro da Raquel a Indira disse-me que a CB estava a chamar por mim das grades. Saí do carro e atravessei a estrada para ir lá novamente. A JP e o CRU vieram ter comigo e eu pedi para chamar a CB. Ela chegou e agarrou-se a mim a chorar compulsivamente. Tentei fazer com que ele falasse mas não me disse nada. Todos me perguntavam o que se passava. Ela esteve cerca de 10 minutos agarrada a mim até que tive de soltá-la para me vir embora. Sai da instituição com um aperto no peito. Nunca me tinha acontecido isto. Não sabe o que fazer nem o que dizer. Espero que para a semana ela já esteja melhor» (NT 77)</p>	<p>- Estreitamento de relações</p> <p>- Estreitamento de relações</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relação com os/as técnicos/as	<p>«Depois a PM chamou o JLA e pediu para ele experimentar uma camisola que lhe tinha trazido. O JE chegou à sala e disse que a ele não lha dava nada. A PM perguntou: «Tiraste Bom no teste? Bem sabes que a ti dou-te chocolates mas o JLA não pode comer porque fica mal da barriga, por isso é que lhe trouxe a camisola». O JE sorriu e a PM olhou para mim e piscou-me o olho. Reparei que o JLA deve ter algum problema relacionado com a barriga ou intestinos, pois quando tirou o casaco para vestir a camisola notava-se que usava fralda» (NT 9).</p> <p>«O JJ interrompeu a PM para lhe mostrar fotografias no hi5 de um rapaz. Pelo que pude perceber, o JFD, como lhe chamam, já tinha estado na OFG, ou no colégio como normalmente se referem a ele. A PM disse que ele estava muito diferente e o JJ referiu que normalmente sai com ele à noite e com o seu grupo» (NT 9).</p> <p>«Passada um pouco a JS foi embora e a voluntária ainda esteve lá algum tempo comigo e com o JBA. Ele falava dos livros, da escola. De repente, ouviu-se um barulho fora da sala de estudo. Ele parou, olhou para a porta e disse: «Pensava que era a outra. Quando a gorda vier vou-me logo embora». Perguntei de quem é que ele estava a falar. Ele disse-me: «De quem é que achas? Da professora». Disse-lhe que não percebo porque é que se referiu a ela dessa maneira. Ele riu-se, encolheu os ombros e mudou de assunto. Entretanto a voluntária foi embora e o JBF voltou à sala de estudo» (NT 15)</p>	<p>- Ligação de afectividade</p> <p>- Ligação de afectividade</p> <p>- Inexistência de relação</p>



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relação com os/as técnicos/as	<p>«Percebi que a relação entre a JS e a PM já não era a mesma desde que houve aquela discussão. Não falam tanto e a JS já não lhe faz perguntas» (NT 59)</p> <p>«Quem nos abriu a porta foi o MP. Deu-me dois beijinhos e reparei que ele não estava muito bem disposto. Perguntei se se tinha passado alguma coisa e ele respondeu: «Hoje ainda vou dar porrada em algum» (NT 68)</p> <p>«Quando ia a entrar para a instituição, iam a sair o JT e o JJ. O MP estava no portão a dizer ao JB que ele precisava de ter calma. Eu cumprimentei-os e entrei. O MP entrou comigo e eu perguntei se se passava alguma coisa. Ele disse-me: «São estes dois que chegam e põem tudo de pernas para o ar. Só eu para os mandar daqui para fora» (NT 77)</p> <p>«Pronto, é fazer este trabalho, é um acompanhamento (...) muito estreito, ahh... pronto, se numa escola à sala de aula vão ter muitos dos problemas deles, aqui assim com o contacto ainda mais estreito, aqui também vêm ter muitos dos problemas dos miúdos e é um espaço privilegiado em que uma pessoa está muito perto deles, e dos desabafos, e das histórias que vivem muitas vezes ainda aos fins-de-semana... ahh... que contam das famílias e, e pronto é... é um privilégio mas também às vezes a voz é muito pesada» (ENT)</p> <p>«Vantagens é ter sempre um acompanhamento muito personalizado dos miúdos, de cada miúdo. Enquanto eu numa escola tenho 28 miúdos que vejo de hora e meia em hora e meia, entram e saem, rola... Aqui não, aqui a pessoa acaba por ter uma relação com eles que é sempre muito mais personalizada» (ENT)</p>	<p>- Relações de proximidade/afastamento</p> <p>- Figura de autoridade</p> <p>- Figura de autoridade</p> <p>- Ligação de afectividade</p> <p>- Ligação de afectividade</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relação com a família	<p>«Mais ao fim da tarde a RM veio chamar a JR porque a mãe dela estava no 1º piso para estar com ela. A resposta foi dela foi: «Já vou, a minha mãe bem pode esperar!». Já anteriormente a PM me tinha dito que muitos deles iam para as famílias, mas que por exemplo a JR e o irmão, o CG, não tinham ordem do tribunal para sair da instituição» (NT 16)</p> <p>«A VA disse que preferia saber com a intuito não se falar com ele/ela sobre isso, mas apenas para ter conhecimento mais aprofundado acerca do mesmo e para saber se podia dizer ou não algumas coisas. Eu identifiquei-me com o que ela dizia e até comentei com a PM que isso me aconteceu com o JE quando lhe pedi para ele escrever o primeiro e último nome num trabalho e ele recusou. Eu disse-lhe que normalmente até se escrevia o nome todo no fim de um trabalho e perguntei-lhe porque é que ele só assinava JE. Ele disse-me que queria assim e eu não insisti mais. Depois a PM disse-me que era normal ele fazer isso e que essa atitude apenas mostrava a total rejeição que ele faz à família dele» (NT 26)</p> <p>«Enquanto a JCA decalcava o nome do CRB numa folha para colocar no placar do seu mais recente quarto, a MJ veio à sala avisá-la que este fim-de-semana tinha a visita à família. Ela acenou com a cabeça mas não levantou os olhos da folha. Quando a MJ saiu disse-me: «O meu padrasto devia morrer. Uma vez calcou-me o braço de propósito e até fiquei com uma negra. Não gosto dele» (NT 30).</p> <p>«Quando a CJ entrou na sala primeiro veio cumprimentar-me e eu perguntei se ela já estava melhor e se já sabia mais alguma coisa da mãe dela. Ela respondeu: «Oh ela apanhou uma intoxicação por estar bêbada, ainda 'tá no hospital mas gostava de a ver» (NT 30).</p>	<p>- Rejeição da família</p> <p>- Rejeição da família</p> <p>- Rejeição da família</p> <p>- Preocupação com familiares</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relação com a família	<p>«Entretanto chegou o JN. Disse-me: «Marta, tenho a polícia em minha casa por causa do meu padrasto!». Pedi para ele me explicar o que se tinha passado. Disse-me que o padrasto, pai do CRB, foi pedir dinheiro à mão como já faz há muito tempo. A mãe quase nunca tem e ele bate-lhe. Agora contou-me que tem a casa cercada de polícias para protegerem a mãe. Eu tentei acalmá-lo e disse-lhe para ele não se preocupar porque se a polícia já estava lá é porque a mãe dele está bem O CD ficou impressionado com a história e só dizia: «Ai se fosse comigo! Fodia-lhe os cornos!» (NT 39).</p> <p>«O JT contou que o pai teve de vir de propósito do Brasil quando ele e o irmão foram a tribunal e de como uma altura o pai bateu à irmã, tia do JB, por esta lhe estar a ensinar palavrões quando ele ainda era pequeno» (NT 59)</p> <p>«O JPE disse-me que só fuma tabaco. Afirmou: «Não me meto em gansas e essas cenas, não quero destruir a minha vida como o meu pai que chegava a casa e batia na mãe e tudo» (NT 72)</p> <p>«Nenhuns hábitos de estudo, não vêm para que é que isso serve, as referências que eles têm em casa.. ahh... são, relativamente ao estudo, são nenhuma, são nulas. Ahh... Muitas das famílias, os pais são sbsídio-dependentes, vivem sem trabalhar e portanto eles não vêm grande interesse em dedicar-se ao estudo. Para quê, não é?» (ENT)</p> <p>«As famílias, quando há um problema com o miúdo, são sempre chamadas a intervir e a responsabilizar-se. Algumas... outras nem por isso. Vai-se fazendo algum trabalho mas é ao telefone, que dizer... é ridículo não é? É a única coisa que se faz... Mas como está em perspectiva isto mudar, pronto vamos ter esperança que as coisas também mudem. É preciso, é preciso trabalhar as famílias, é, é...» (ENT)</p>	<p>- Defesa dos familiares</p> <p>- Afastamento dos exemplos familiares</p> <p>- Desinteresse das famílias</p> <p>- Desinteresse das famílias</p> <p>- Desinteresse das famílias</p>



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS	- Relações entre as crianças e jovens	<p>«Passado os instantes chegou o CRA e sentou-se noutra mesa. A JR e ele começaram a tratar-se mal até que ele se levantou e veio à beira dela ameaçá-la. Uma das cozinheiras disse para ele se sentar e comer o lanche todo apesar dele dizer que não gostava do queijo» (NT 5)</p> <p>«O JD e outro rapaz começaram a falar um com o outro e a insultarem-se mutuamente. De repente, o JD levanta-se e atira a caneta ao outro rapaz. A PM disse-lhe que não é assim que se resolvem as coisas, mas sim a falar. Os ânimos acalmaram e tudo voltou ao trabalho» (NT 5)</p> <p>«O CP estava deitado na cama dele de castigo. Contou-me uma história um pouco confusa de uma “luta” com perfume entre ele e o CD e que era por isso que estava de castigo» (NT 7)</p> <p>«A nossa conversa foi interrompida pela grande novidade do dia: o telemóvel novo da JP. Todos lhe pediam para mostrar até que ela o tirou do bolso. Era pequeno, cor-de-rosa e com ecrã touch. Só se ouvia: «Que ganda máquina!»; «É daqueles de carregar com o dedo não é?»; «Tira fotos?». O resto do lanche desenvolveu-se em torno deste assunto e depois descemos para a sala de estudo» (NT 7)</p> <p>«Hoje vi uma cara nova por lá. A CJ. Quando me sentei com a JP na mesa da JS, a CJ estava no computador e não parava de fazer perguntas e de falar sozinha. A JS e a JP olhavam uma para a outra com ar de gozo e falavam baixinho entre elas para eu não ouvir» (NT 8)</p> <p>«A PM saiu por uns instantes da sala e Bruno disse ao Luís que queria determinado telemóvel e que ia estragar de propósito o que tinha para lhe darem outro. Começou a atirá-lo para a chão e começaram a rir-se» (NT 8)</p>	<p>- Manifestações de agressividade</p> <p>- Manifestações de agressividade</p> <p>- Manifestações de agressividade</p> <p>- Relação com o consumo</p> <p>- Violência psicológica</p> <p>- Manifestações de agressividade</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS	- Relações entre as crianças e jovens	<p>«O JE continuou com a mesma história mas acabou por se descair dizendo que a JS é que era «burra» por estar a dizer aquilo. Ela respondeu: «É para aprenderes a não te meteres comigo». A PM voltou a perguntar ao JE, dizendo que era melhor que ele contasse do que vir a descobrir depois por outras pessoas. O JE acabou por admitir que faltou na segunda porque lhe doía a cabeça» (NT 9).</p> <p>«Quando cheguei ao refeitório ouvi alguém a berrar. O JN estava com gelo na cara e uma das cozinheiras estava a falar com a DG a contar o que o CRM fez. O JN levantou a cara a estava vermelha e inchada. A JP disse-me que já podíamos ir para baixo. Perguntei-lhe o que se tinha passado. Ela disse-me que todos foram levar o lixo lá fora e que depois o JN fechou a porta e o Rui bateu-lhe» (NT 9).</p> <p>«Vimos uma carrinha a passar do outro lado da rua e alguém lá dentro a dizer adeus. A carrinha parou e saiu de lá o JD com duas grandes caixas na mão. Começou logo a gozar com o JJM e a dar-lhe pontapés mas na brincadeira. O JJM pegou nele e andou com ele de cabeça par baixo. O JD dizia para ele parar mas continuava a rir-se» (NT 12)</p> <p>«A CB e a CJ saíram da sala das manualidades durante algum tempo e quando voltaram ouvi-as a correr e a berrar uma com a outra. Perguntei o que se passou mas não me explicaram. A CB só me disse que se tinham chateado» (NT 37)</p>	<p>- Manifestações de agressividade</p> <p>- Manifestações de agressividade</p> <p>- Manifestações de agressividade</p> <p>- Manifestações de agressividade</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações entre as crianças e jovens	<p>«Estávamos a falar no quarto quando ouvi um berro. O CDG saiu do quarto dos brinquedos a correr com mão na cabeça e com a cara vermelha de tanto gritar. O CR vinha atrás dele e disse que o CO lhe bateu com uma cadeira na cabeça. A JP saiu imediatamente do quarto e abraçou o CDG. Ouvi mais berros na sala dos brinquedos e fui a correr até lá. O CO estava no chão a pontapear o móvel, brinquedos e ainda acertou no CP e no CG. Eu tentei agarrá-lo e puxei-o. Disse para os outros dois saírem da sala. Tentei acalmar o CO mas não parava de chorar. A JP disse-me que o CDG estava a sangrar e mostrou-me a mão dela cheia de sangue. Fui chamar a MJ que subiu para o 1º piso e levou o CO para a sala dos monitores. Viu a cabeça do CDG e disse para ele se acalmar porque não era nada muito profundo. Sentou o CO numa cadeira e disse-lhe: «Agora vais tomar a medicação!». Os meninos estavam da parte de fora da sala dos monitores muito agitados mas depois começaram a dispersar. O CG, muito furioso, apontou para o CO e disse: «Tu vais pagar!» (NT 38).</p> <p>«Enquanto falávamos fomos interrompidas pela CJ que lhe foi fazer algumas perguntas sobre a sua máscara para o Carnaval. Saiu da sala e passado uns instantes voltou a entrar. Estava a chorar, dizendo que alguém lhe tinha acertado com uma bola de futebol na cabeça. A DL acalmou-a e disse-lhe que com certeza não tinha sido de propósito» (NT 45)</p> <p>«Enquanto falávamos fomos interrompidas pela CJ que lhe foi fazer algumas perguntas sobre a sua máscara para o Carnaval. Saiu da sala e passado uns instantes voltou a entrar. Estava a chorar, dizendo que alguém lhe tinha acertado com uma bola de futebol na cabeça. A DL acalmou-a e disse-lhe que com certeza não tinha sido de propósito» (NT 45)</p>	<p>- Manifestações de agressividade</p> <p>- Manifestações de agressividade</p> <p>- Manifestações de agressividade</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS	- Relações entre as crianças e jovens	<p>«Estava a falar com o JD e o CG quando percebi que o JN saiu da sala a correr e alguém disse: «Ele rasgou o papel!». Fui atrás dele e reparei que na folha dele alguém escreveu: «És um orelhudo». Ele entrou para a sala de estudo muito chateado. Saiu logo depois seguido do MP. Este virou-se para mim e disse-me: «Cuidado que quando ele fica assim é uma fera». Tentei acalmar o JN pedi-lhe para não dar muita importância» (NT 47)</p> <p>«A competição mais afincada começou a dar-se entre o JE e o JBA. Em algumas alturas eram muito agressivos um com o outro e desafiavam-se nas várias músicas que escolhiam» (NT 52)</p> <p>«O JBA voltou a entrar no polivalente. Subiu para mesa e disse: «Vou ligar a televisão». Pedi para ele esperar um pouco porque elas estavam a jogar e o som da televisão iria incomodá-las. Ele respondeu: «Não me interessa, elas que vão para o piso delas». À medida que a conversa decorria, ela estava em cima da mesa com as meninas a berrar com ele. Dizia: «Ganda lata! Eu quero ver televisão, se vocês podem estar aqui eu também posso!» (NT 57)</p> <p>«(...) o JPE virou-se para o JLA e disse: «Cala-te que tu não seres para nada» (NT 58)</p> <p>«O JZ interrompeu e disse-lhe: «Olha, sabes que a JS bateu no JE? Deu-lhe grande porrada!» e começou a rir-se. Perguntei o que se tinha passado. Ele disse: «Ele tratou-a mal e depois também começou a dizer mal do irmão dela. Ela agarrou-lhe o pescoço, quase que o esganava, e depois deu-lhe um pontapé nos tomates!». O JB disse: «É bem feita! Apostas como ele não vai voltar a meter-se com ela? Ele faz isso porque ela é rapariga, agora aposto que não se volta a meter com ela. Bem feito!» (NT 59)</p>	<p>- Manifestações de agressividade</p> <p>- Manifestações de agressividade</p> <p>- Manifestações de agressividade</p> <p>- Violência psicológica</p> <p>- Manifestações de agressividade</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações entre as crianças e jovens	<p>«A JS estava muito contente porque o JT lhe deu a guitarra dele» (NT 59)</p> <p>«Perguntei à JS o que se tinha passado entre ela e o JE. Ela disse-me: «Já nem me lembro muito bem... Só sei que ele me chamou puta e vaca e depois começou a tratar mal o meu irmão A... Depois só me lembro de lhe estar a dar porrada» (NT 59)</p> <p>«(...) a CB disse-me: «Vou perder um irmão». Perguntei-lhe o que é que ela quis dizer com isso. «O CD foi a tribunal e vai-se embora para outra família (...) eu estou aqui há mais tempo e ele vai embora antes de mim porquê? Não percebo» (NT 60)</p> <p>«Enquanto preenchia os papéis falou muito. Disse-me que aqui o JE «só se arma em forte mas chega à escola e não é nada assim». Começamos o jogo e correu muito bem. Parecia estar a gostar e consegui perceber pela maneira como ela falou que a JS e a JP são as suas melhores amigas» (NT 62)</p> <p>Disse-me [a JR] que o JD «é um chorão» e que a JCA «é muito mentirosa, está sempre a queimar a CJ». Para descrever a CJ disse-me: «Olha é uma pessoa muito muito muito chata que se está sempre a agarrar a nós e tem uma deficiência». Perguntei-lhe se conseguia dizer-me algo de positivo nela: «Oh ela às vezes até é fixe e que até gosto dela, mas ela exagera muito, não consigo aturá-la» (NT 62)</p>	<p>- Relação de afecto e de proximidade</p> <p>- Relação de afecto e de proximidade</p> <p>- Relação de afecto e de proximidade</p> <p>- Violência psicológica</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>	- Relações entre as crianças e jovens	<p>«O JZ é “o gordo”, o JB é o “pasteleiro”, A JS é a “pessoa especial”, a CB é “uma querida” e o JBA é “aquele que joga futebol”. Até foi bom elas fazerem a actividade em separado, consegui perceber que deram as mesmas descrições. Também saiu o nome da JP e achei curiosa a forma como ele se descrever a ela própria: «A melhor amiga desta pessoa, aliás, uma das, tem olhos azuis e é loira». Ela descreveu-se a ela própria através das amigas» (NT 62)</p> <p>«Começaram a fazer um desenho e a CJ apareceu na sala com um ar muito autoritário a dizer que a Sónia dos tinha mandado chamar. Disse: «Já para cima! Toca a andar!». Perguntei porque é que ela estava a falar assim e se se tinha passado alguma coisa. Não me respondeu e disse: «Andem lá, vocês não ouviram?!? A MS disse para irem para cima». O CRA saiu a correr e passado uns instantes chegou e disse: «Anda sua burra também é para vires para cima viste»?!? Não somos só nós!». Saíram os três disparados da sala a correr» (NT 67)</p> <p>«Eu estava a dizer-lhe para ela tentar falar na mesma com ele quando a CJ entrou quase a chorar a dizer que a JR lhe tinha dado um pontapé na perna e que ela já tinha lá um aleijado por ter caído na trotineta. Sentou-se no chão quase a chorar e começou a levantar as calças de ganga para ver o penso. Perguntei o que se tinha passado e ela responde: «Oh, quer dizer já não se pode brincar? Ela bem sabia que eu estava aleijada na perna e deu-me na mesma aqui um pontapé e eu só estava a brincar!». Perguntei como é que ela estava a brincar. Disse-me: «Oh, só a estava a empurrar...» (NT 77)</p>	<p>- Representações acerca do/a outro/a</p> <p>- Manifestações de agressividade</p> <p>- Manifestações de agressividade</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>4. SER CRIANÇA/JOVEM</b>	<p>- Perspectivas em relação ao futuro</p>	<p>«O rapaz mais velho dizia ao JPE que tinha de fazer uns trabalhos para escola e que ele escusava de estar com aquela conversa porque estava lá há pouco tempo. Depois veio ao assunto alguns dos meninos e meninas que lá estão e começaram a comentar quais estão lá há mais tempo. Foi nesta conversa que o JPE referiu que só está á espera que a mãe arranje casa e que depois vai fazer o 9º ano e começar logo a trabalhar. O mais velho disse-lhe que se assim fosse seria mais difícil para ele arranjar depois um emprego. Em tom de gozo, o JD disse que ia roubar carros porque assim era mais fácil. O mais velho disse-lhe: «Pareces um guna a falar». Mas o JD disse-lhe logo que só estava a brincar e que não gosta de roubar nada a ninguém» (NT 5)</p> <p>«Referiu que já trabalhou num hotel a estagiar e que quando acabar o curso gostava de voltar a trabalhar em hotéis porque «é onde se ganha melhor» (NT 12)</p> <p>«(...) contou-me com ar de indignação que só por viver numa instituição tem que fazer um trabalho para Economia. Disse-lhe que não percebi e pedi para ele me explicar melhor. Ele referiu que o professor dele de Economia está a fazer um trabalho em instituições de acolhimento, não soube explicar muito bem qual o objectivo, e pediu-lhe a ele para o fazer. O João disse que sim mas que também eMPera ser recompensado pelo trabalho extra» (NT 12).</p>	<p>- Sentidos para o futuro</p> <p>- Sentidos para o futuro</p> <p>- Preconceito social</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>4. SER CRIANÇA/JOVEM</b>	<p>- Perspectivas em relação ao futuro</p>	<p>«O JBA e o JE eram os que mais se queixavam. O JBA perguntou-me quantas negativas é que eu achava que ele ia tirar. Eu respondi: «Nenhuma». Ele encolheu os ombros e disse: «Oh, só estás a dizer isso para eu me sentir bem e achar mesmo que posso não tirar nenhuma negativa». O JE disse logo de seguida: «Pois é. Olha eu vou tirar 'prai 5 negas». Eu perguntei-lhe porque é que ele achava isso e ele só respondeu: «Porque me apetece». Eu disse-lhes que eles eram capazes de não tirar nenhuma negativa, que só tinham de se esforçar um bocadinho e que conseguiam. Eles disseram que não era verdade e que sabem que iam tirar negativas» (NT 27)</p> <p>«Quando falamos da importância destas tarefas para o futuro dissera-me: «Eu vou ser mecânico de bicicletas» (JN); «E eu vou ser veterinária porque gosto muito de cães» (CJ)». O JN continuou e referiu: «O meu pai foi para o raly, não andava, só via e compunha os carros, por isso eu também vou ser mecânico mas de bicicletas» (NT 45)</p> <p>«Depois sugeri que referíssemos os desejos que queríamos ver concretizados. CB: «Queria que eu e os meus irmãos saíssemos daqui e fossemos muito felizes»; JP: «Não queria que a JS fosse embora em Setembro»; JD: «Queria sair desta espelunca»; JZ: «O que eu mais queria era sair daqui, que a minha mãe voltasse a ver e ser feliz»; CRU: «Queria ir para a beira da minha mãe»; Flávio JD: «Queria ir para casa e ter muitos, muitos chocolates». Perguntei também o que desejavam para o futuro. Miriam: «Queria ficar sempre com o meu “clã”, ir para a América e que a minha melhor amiga também viesse (riu-se e olhou para a JS); JS: «Queria que os rapazes gostassem de mim pelo que eu sou e não só pelas minhas mamas»; JN: «Queria estar com a minha mãe e ser feliz» (NT 45)</p>	<p>- Desmotivação</p> <p>- Reprodução cultural</p> <p>- Sentidos para o futuro</p>



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>4. SER CRIANÇA/JOVEM</b>	<p>- Perspectivas em relação ao futuro</p>	<p>«Ajudei-o a fazer o trabalho no computador. Como é habitual, passado cerca de 30 minutos já estava a dizer que estava farto de estar ali e que não percebia porque é que tinha de fazer aquilo (...) continuou a dizer que detestava a escola e que não queria estudar» (NT 50)</p> <p>«Nos espaços seguintes escreveram: o seu maior desejo, o seu maior medo, onde se viam daqui a 10 anos. Mais uma vez as respostas do JE, JBA e JB eram relacionadas com futebol e mulheres brasileiras. Diziam piadas e trocavam olhares cúmplices entre eles. O JCT e o CRU disseram que o seu maior desejo era voar. Já as respostas da JR surpreenderam-me. Disse que não se orgulhava de nada que tinha feito até agora, que o seu maior desejo é morrer e que se vê daqui a 10 anos no Dubai «sem ninguém para a chatear». O JBA começou a dizer que ela «não batia bem». Ela disse-lhe: «O que é que tem? Não percebo porque têm tanto medo da morte». Fiquei sem perceber até que ponto a JR estava a ser verdadeira, uma vez que a resposta dela foi exactamente igual á da Miriam quando estávamos a construir a “Caixa dos Segredos”» (NT 53)</p> <p>«Enquanto arrumava e fazia a mochila para a parte da tarde, disse-me [o Zé]: «Oh sabes, eu não gosto disto, sou burro, sou mesmo assim, não posso fazer nada» (NT 54)</p> <p>O JB disse: «Olha aqui este Audi A8. Hei-de ter este carro nem que mate... nem que me mate a trabalhar» (NT 59)</p>	<p>- Desmotivação</p> <p>- Desmotivação</p> <p>- Desmotivação</p> <p>- Sentidos para o futuro</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>4. SER CRIANÇA/JOVEM</b>	<p>- Perspectivas em relação ao futuro</p>	<p>«Passado uns instantes, o JZ disse-me que não conseguia desenhar porque não sabe. Disse-lhe para tentar e ele respondeu: «Oh não vale a pena, eu não sirvo para nada». Perguntei-lhe porque é que ele achava isso e ele voltou a insistir: «Porque é verdade, não sou bom em nada» (NT 59)</p> <p>«Perguntei-lhe como tinha corrido o teste de Físico-Química e ele respondeu: «Pessimamente, não podia ter corrido pior. Eu acho que sou maluco, sou mesmo burro. Eu leio e sei e depois quando vou para responder nunca sei» (NT 67).</p> <p>«Sim, acho que sim. Eu acho que há casos de sucesso, que há muitos casos de sucesso. E assim que eu me lembre... todos estão, ou continuaram os estudos ou trabalharam ou trabalham e arranjaram... outros também casaram, constituíram família, aqueles que eu me lembro, ainda do meu tempo de voluntária, estão todos encarreirados na vida (...) E não me lembro, à excepção desse, que anda sempre de trabalho em trabalho, não me lembro de nenhum que, até acho que não houve... tivesse assim um percurso mais complicado. Depois a DG é que lhe sabe contar essas histórias assim mais... (risos). Esse é o S., é essa do S... Depois houve sempre, houve um que ainda hoje é polícia, que às vezes é a quem nós telefonámos quando surge qualquer problema» (ENT)</p>	<p>- Desmotivação/Baixa auto-estima</p> <p>- Desmotivação</p> <p>- O passado no presente</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>4. SER CRIANÇA/JOVEM</b>	<p>- Questões de Género/Sexualidade</p>	<p>«Quando parou, tirou o telemóvel do bolso e disse ao rapaz mais pequeno que estava a mandar mensagens a uma rapariga. Ele desde logo lhe perguntou: “O que é que ela quer?”. O rapaz não respondeu. Guardou o telemóvel no bolso dos calções e arrancou na bicicleta enquanto o mais pequeno se apressava a segui-lo» (NT 1)</p> <p>«O JBF disse que se eu fosse para lá os rapazes iam «todos andar atrás de mim», porque é o que acontece sempre que uma nova rapariga entra. Deu o exemplo da JM, que pelo que pude perceber, quando as duas casas se juntaram foi alvo de muitos piropos por parte dos rapazes. Eles riam-se e por vezes falavam mais baixinho um com o outro para eu não perceber. Eu perguntava-lhes mas eles olhavam um para o outro e riam-se» (NT 15)</p> <p>«A JM perguntou-se o que estava a fazer e mostrei-lhe. O primeiro anjinho que fiz até foi com o nome e idade dela. Ela disse que estava giro e que achou muita piada, mas que deviam ser de outra cor. Expliquei-lhe que eram cor-de-rosa para meninas e azul para rapazes porque era o que tinham pedido para fazer. Ela compreendeu mas disse que gosta muito mais de azul do que cor-de-rosa» (NT 17)</p> <p>«A JS chamou-me para a ajudar a fazer os deveres e disse que não percebi nada daquela matéria de Ciências. Tinha umas fichas para fazer sobre o aparelho reprodutor feminino e masculino. Eu ajudei-a naquilo que sabia relativamente à primeira e depois passamos para o segundo. Enquanto lia com ela as legendas acerca da constituição do aparelho reprodutor masculino ela só dizia: «Que nojo». Eu disse-lhe que é esta a constituição do ser humano, neste caso o homem, e que era natural ela falar acerca daquilo e dizer e escrever aquelas palavras. Perguntei inclusivamente se tinham aulas de Educação Sexual na escola e todos/as me responderam que sim» (NT 27)</p>	<p>- Relações de “poder” dos rapazes em relação às raparigas</p> <p>- Relações de “poder” dos rapazes em relação às raparigas</p> <p>- Desacordo com visão social de “feminino” e “masculino”</p> <p>- Relação com o corpo</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>4. SER CRIANÇA/JOVEM</b>	- Questões de Gênero/Sexualidade	<p>«A CJ chegou á minha beira e disse-me ao ouvido que o VT é muito giro e que eu podia namorar com ele» (NT 33)</p> <p>«[A CB] contou-me que o JD tinha acabado com duas outras meninas com quem namorava na escola e que o Rui EM lhe contou que ele quer pedir-lhe desculpa e que quer reconquistá-la. Disse-me que ainda estava a pensar no que ia fazer e agradeceu-me por falar com ela ouvi-la. Disse-lhe que não precisava de agradecer e dei-lhe um beijo» (NT 38)</p> <p>«A CJ disse mal olhou: «Estão nus!». Eu disse-lhe que sim e que este é um jogo que nos permite perceber e entender as várias partes do corpo humano. Ela disse-me: «Não gosto nada disso». Eu perguntei-lhe porquê, ao que ela respondeu: «Porque não gosto de falar sobre isso» e afastou o papel com essa imagem» (NT 38)</p> <p>«[A CB] Contou-me que perguntou à JM e que realmente o JD tinha duas namoradas na escola e que a andava a trair. Disse-me que já falou com ele e que ele admitiu mas quer que ela o perdoe. Ela não sabe o que fazer porque se fosse ao contrário ele também não ia gostar que lhe fizessem o mesmo» (NT 39)</p> <p>«A CB e o CD começaram a falar sobre danças e ela perguntou-lhe se ele ainda gostava da CJ. Ele disse que não. Depois perguntou-me a mim se eu tinha namorado e eu respondi que não tinha. Ela disse que não acreditava, que achava que eu namorava com o VT. Eu referi que não tinha porque lhe mentir e que era verdade. Então ela disse-me: «Ah, eu cá já tenho dono!» (NT 41)</p>	<p>- Sexualidades</p> <p>- Relações de “poder” dos rapazes em relação às raparigas</p> <p>- Relação com o corpo</p> <p>- Relações de “poder” dos rapazes em relação às raparigas</p> <p>- Relações de “poder” dos rapazes em relação às raparigas</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>4. SER CRIANÇA/JOVEM</b>	- Questões de Gênero/Sexualidade	<p>«Entretanto o MP também entrou no gabinete e estiveram a falar um pouco sobre a organização do pessoal nos dias de férias do Carnaval e sobre a festa de Carnaval que vai haver este sábado e que estiveram a organizar para as crianças e jovens. Enquanto discutiam sobre este assunto, o MP disse que no sábado vai tentar com que o JJM vá a casa e não force para ficar aqui por causa da JS. Disse que já os apanharam juntos e que eles aproveitam qualquer momento para conseguirem ficar os dois sozinhos. A DL disse-me que é difícil lidar com esta questão dos «namoricos entre eles». Referiu: «Dizemos-lhes que não podem, que aqui são criados como irmãos, mas são coisas da adolescência...». O MP disse que agora é preciso cada vez mais estar atento e haver mais vigilância porque eles «não facilitam» (NT 45)</p> <p>«Sentei-me numa mesa do refeitório com o CRB e quase no fim da hora do lanche a JM apareceu e pediu o seu lanche à DA. Foi espreitar pela porta da varanda para ver quem estava a jogar futebol e a DA disse: «Anda lá que eu tenho que falar contigo. Já soube o que se passou com o JPE». A JM riu-se e tentou disfarçar. Disse: «Não se passou nada. Eu já amo uma pessoa que é muito melhor e mais giro que ele. A DA respondeu: «Pois pois, mas não foi isso que me constou» (NT 48)</p> <p>«A JP disse-me que ela e a JS estão chateadas com a JM Perguntei porquê. Ela respondeu: «Porquê? Porque ela beijou o JPE e namora com um amigo nosso que é de Gaia». A JS disse: «Não percebo porque é que ela fez isso». A conversa da D.A começava a fazer sentido... A JP disse-me ainda que são elas que lhe vão contar porque a Miriam ainda não teve coragem» (NT 48)</p>	<p>- Postura em relação ao outro</p> <p>- Relações amorosas entre crianças/jovens</p> <p>- Relações amorosas entre crianças/jovens</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>4. SER CRIANÇA/JOVEM</b>	- Questões de Género/Sexualidade	<p>«A JR tinha de fazer trabalhos de casa para Língua Portuguesa: uma composição que englobasse as palavras SIDA, amizade e droga (...) a JR disse: «Põe que ela o deixou. Também é normal, não pode ter uma carreira, amor e tudo». A Miriam questionou-a: «Oh, olha o caso da Britney SPears, é cantora, famosa, tem filhos, namorado e é rica». A JR disse que ela tem razão mas quis manter assim a história» (NT 49)</p> <p>«O CRU e o RCRM começaram a segredar e voltaram a perguntar se eu tinha namorado. Disse-lhes que não. Eles começaram a rir-se e perguntaram o mesmo ao T. Disseram que não acreditavam em nós e que ficávamos bem juntos. Já não é a primeira vez que insistem nisto» (NT 51)</p> <p>«Mostrou-me um gloss que lhe tinham oferecido no dia dos namorados e que cheirava muito bem. Disse-me: «Eu neste dia recebi muitas prendas, mas anda cá que eu mostro-te o que o meu namorado me deu». Guiou-me até ai quarto dela e mostrou-me umas flores lilás com um bonito arranjo á volta. Disse-me que gostou muito. Sentámo-nos as duas na cama a conversar. Perguntei se estava tudo bem e como tinha ficado a situação em relação à JM Disse-me que estava tudo bem e que ela já tinha contado ao rapaz mas que ele não reagiu muito bem: «Fui eu que lhe contei. Ele cortou-se». Fiquei chocada com o que ela me disse: «A JS mora à beira dele e de um amigo dele. Ele tem 16 anos e com a primeira namorada dele também bebeu muito e quase que ia parar ao hospital. Quando lhe contei da Miriam ele estava doente em casa. E depois eu recebi uma sms da JS a dizer que tínhamos problemas porque ele tinha sido de casa com 39º de febre e ninguém sabe dele. Depois ficámos a saber que ele estava em casa de uma amigo da JS e que tinha cortado o braço» (NT 51)</p>	<p>- Relações amorosas entre crianças/jovens</p> <p>- Sexualidades</p> <p>- Relações amorosas entre crianças/jovens</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
4. SER CRIANÇA/JOVEM	- Questões de Género/Sexualidade	<p>«Começaram a falar de piercings e tatuagens. Depois a JP voltou à conversa anterior, piscou-me o olho e disse: «Sabes a JS... aquela que eu te apresentei quando me foste levar à escola com o SF?». Percebi claramente que ela não queria que a JCA percebesse que ela estava a falar da JS. «Pronto, essa minha amiga já namorou com outro rapaz amigo desse que cortou o braço». Disse-me que esse rapaz tem 19 anos. Continuou: «Pronto, esse de 19 anos namorava com essa minha amiga JS e numa noite também bebeu muito, muito, muito... e estava lá outra rapariga... e depois pronto. Foram beijos... e depois outras coisas». A JCA interrompeu-a e disse: «Pronto JP, já percebemos não precisas de ir a pormenores». A JP disse: «Pronto, é isso...» e olhou para mim e fez sinal com a cabeça a apontar para a cama. Eu perguntei como é que a amiga dela tinha ficado depois de saber. Contou-me que acabou com ele e que até lhe tinha dado um estalo numa altura que passou por ele na rua» (NT 51)</p> <p>«No último quadrado o JBA disse-me: «Tenho uma ideia. Agora podemos escrever com que idade queremos perder a virgindade». Começaram a rir-se e a dizer: «Com 16... não, com 18». A JR mantinha-se calada. Perguntei o porquê de quererem escrever isso. Responderam: «Deve ser tão bom!» (NT 53)</p> <p>«Já no fim, o JB deu a ideia de jogarmos ao “Verdade e Consequência” (...) ele comentou: «Hi, mas aqui não pode ser como jogamos noutros sítios». Disseram-me, sempre com risinhos á mistura, que as consequências normalmente implicam «beijos na boca e outras coisas». Na brincadeira, a JR sugeriu que eles dessem um beijo um ao outro. A reacção foi imediata: «Que nojo! Ouve lá, eu não sou desses!» (NT 53)</p>	<p>- Sexualidades</p> <p>- Sexualidade/Curiosidade</p> <p>- Relações amorosas entre crianças/jovens</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>4. SER CRIANÇA/JOVEM</b>	<p>- Questões de Género/Sexualidade</p>	<p>«A JR perguntou ao Bruno se ele sabe tocar viola e ele começou a dizer que é guitarra e não viola. Disse logo: «Vê-se mesmo que és do Berço!» (NT 58)</p> <p>«O JZ comentou com o JB: «É verdade, sabes com quem é que a Miriam namora daqui? Com o JPE, até deram beijos» e começou-se a rir. Começaram a falar de raparigas e o JB disse: «Oh, eu agora prefiro as mais velhas», ao que o JZ referiu «Ya, é só pitas!» (NT 59)</p> <p>«Voltámos para a sala e perguntei à JS o que queria dizer o que tinha escrito na tampa da caixa que estava a decorar: «AMT TAY». Disse-me: «Amo-te T. É o meu namorado, e este é o apelido dele» (NT 60)</p> <p>«Iam animados e falam uns em cima dos outros. Mais a baixo, parámos noutra escola para buscar a JCA. Entrou na JCA e o JZ disse-lhe: «Que cinto tão sexy». Ela não respondeu e sentou-se» (NT 68)</p> <p>«Na mesa em frente estava a CJ e a CB a fazer desenhos e a dizer segredinhos. O JD disse-me: «Vais ver que a CB está a fazer um para mim a dizer que me ama. Está sempre a fazer isso». Riu-se e passado uns instantes a CB veio dizer-me ao ouvido o que estava a fazer: um desenho para o JD. Voltou para o seu lugar e o JD disse-me: «Tinha razão não tinha?». Eu ri-me e ele voltou a escrever no caderno» (NT 75)</p>	<p>- Relações de “poder” dos rapazes em relação às raparigas</p> <p>- Sexualidades</p> <p>- Sexualidades</p> <p>- Sexualidades</p> <p>- Relações amorosas entre crianças/jovens</p>



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>4. SER CRIANÇA/JOVEM</b>	- Questões de Género/Sexualidade	<p>«A JP levantou-se e veio abraçar-se a mim. Parecia triste. Perguntei o que se passava mas ela não disse nada e voltou a abraçar-me. Depois sentou-se numa mesa sozinha e a D. Júlia foi para a beira dela. Reparei que nessa altura já estava a chorar. A CB veio ter comigo e disse que ela viu o ex-namorado a passar lá fora e que é por isso que está assim» (NT 77)</p> <p>«Acho sem dúvida que os rapazes são muito mais fáceis. Muito mais descomplicados, pelo menos nesta faixa etária, muito mais descomplicados, não são intriguistas, não são mesquinhos, não inventam novelas acerca uns dos outros (risos), coisa que acontece com as meninas. As meninas, prontos, nunca tinha tido a experiência de estar com as meninas porque trabalhava só com 20 rapazes na Casa do Estudante e... Bom, por um lado também harmoniza e adoça o ambiente, por outro lado, porque eles são sempre mais brutos, mais impulsivos, mais... por outro lado, há coisa que surgem, que vão surgindo, novelas entre eles que é uma coisa que vem sempre das meninas, são as meninas sempre que começam a... que despoletam esses filmes...» (ENT)</p>	<p>- Relações amorosas entre crianças/jovens</p> <p>- Representações em relação às raparigas e rapazes</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«Posto isto, a professora Natércia falou da possibilidade de se desenvolverem algumas actividades com as crianças ou com os jovens em muito relacionadas com a Expressão Dramática e Criatividade, uma vez que neste momento se está a desenvolver um projecto no núcleo de investigação da faculdade – EETCETERA. A DRC achou que seria uma boa ideia e eu concordei» (NT 2)</p> <p>«Depois de algumas reuniões que tive com a professora Natércia Pacheco, minha orientadora de estágio, ficou então definido que o meu trabalho seria direccionado para o desenvolvimento de actividades lúdicas com o grupo de crianças e/ou/ adolescentes da Obra do Frei Gil. A nossa ideia inicial é desenvolver estas actividades preferencialmente fora da instituição, no sentido de poder proporcionar experiências diferentes a estes meninos e meninas. Desta forma, muitas associações e instituições foram surgindo como possíveis locais para o desenvolvimento destas actividades: Fundação Serralves, Associação de Ludotecas do Porto, Instituto Orff, Planetário do Porto, entre muitas outras» (NT 3).</p> <p>«Desta forma, expus as minhas ideias: realizar actividades lúdicas com os meninos ou meninas, maioritariamente fora da instituição, actividades estas ligadas às artes, música, cinema, entre outros. Informei que já me tinha reunido com o professor Fernando Saraiva da Associação de Ludotecas do Porto (ALP), mais especificamente do centro de imagem animada, e que este estaria disponível para dar formação a estas crianças e jovens» (NT 4).</p> <p>«No decorrer da conversa, indiquei que a professora Natércia Pacheco me tinha dito que conhecia uma pessoa no IPJ e que eu também poderia ver que tipos de actividades têm disponíveis. A DCF disse que isso era muito importante e que também podia verificar se é possível fazer algum acordo para, por exemplo, os meninos e meninas poderem ter uma semana numa pousada de Juventude nas férias de Verão» (NT 4)</p>	<p>- Intenção de tirar as crianças e jovens da instituição</p> <p>- Intenção de tirar as crianças e jovens da instituição</p> <p>- Intenção de tirar as crianças e jovens da instituição</p> <p>- Intenção de tirar as crianças e jovens da instituição</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«Durante a conversa, perguntei se alguma vez as crianças de lá tinham ido ao planetário. Ela disse-me que não mas que seria uma boa ideia uma vez que alguns deles estavam a dar essa matéria. Disse-me que ia ligar para lá para verificar se é possível realizar uma visita ao planetário e pediu o meu número de telemóvel para depois combinar comigo. Depois desta conversa, disse-me que podia sentar-me á beira do JPE, que estava no computador, e ajudá-lo a acabar de fazer o trabalho» (NT 5)</p> <p>«Ao fim da tarde a PM chegou e disse-me que ligou para o Planetário e que lhe disseram que é possível fazer a visita, mas que tem que ser num fim-de-semana por causa dos horários dos meninos e meninas. Ela perguntou se havia algum inconveniente para mim e eu disse que não existia qualquer problema» (NT 5)</p>	<p>- Intenção de tirar as crianças e jovens da instituição</p> <p>- Intenção de tirar as crianças e jovens da instituição</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«Quando acabei de ajudar a JR, subi para ir ter com a DCF. Dei-lhe o email da Associação de Ludotecas e ela pediu para eu tirar algumas informações da internet sobre o funcionamento da associação para que ele possa saber o que sugerir no protocolo, tendo em conta o que a associação tem para oferecer. Entretanto começamos a falar sobre o meu estágio. Disse-me que eu poderia tratar da humanização dos espaços, pois era uma coisa que já queria fazer à muito tempo. Sugeriu que podia falar com as crianças e jovens sobre o que gostavam de ter no seus quartos e na casa para que esta se torne mais familiar. Apesar de não ser o que estava a pensar fazer exactamente na instituição, acabei por concordar... Ela mostrou-me algumas revistas que tem várias ideias sobre decorações de espaços infantis e jogos educativos. Referiu que eu podia falar com a equipa de voluntários para saber se alguém estava disponível para me ajudar e que poderia coordenar também as minhas actividades com as estagiárias de Educação Social. Sugeriu também que subíssemos ao piso de cima para falarmos com a MS, uma das monitoras do piso dos mais pequeninos. A DCF explicou-lhe a situação para que ela soubesse quem eu era quando fosse falar com alguns dos meninos ou meninas. Ela disse-me que achava uma boa ideia e que poderia ir lá sempre que quisesse. Enquanto percorríamos os corredores, encontramos a DG que é psicóloga e orientadoras das estagiárias de Educação Social. Disse igualmente que achava uma boa ideia e sugeriu que eu falasse com elas, indicando-me que elas só se encontram na instituição às quartas e sextas» (NT 6)</p> <p>«Ela perguntou como correu e disse-lhe que o CP estava reticente e que não sabia o que queria para decorar o quarto. Aconselhou-me a ser eu a dar algumas ideias e depois eles dizerem se gostam ou não. Eu concordei. No meio da nossa conversa, perguntou ao CRA o que é que ele gostava para decorar o quarto dele. Ele sorriu e encolheu os ombros. Primeiro disse que não sabia mas depois acabou por afirmar que era «fixe ter animais». Eu sorri para ele e disse que era uma boa ideia» (NT 7)</p>	<p>- Intenção de tirar as crianças e jovens da instituição</p> <p>- Decoração dos espaços</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«Perguntei se foram eles/as que fizeram os cartazes que estão afixados nas paredes (roda dos alimentos e cartaz sobre o S. Martinho) mas disseram que não, que quem fez foram as estagiárias. Aproveitei para lhes perguntar o que é que gostavam de ter no quarto. Entretanto o JZ já se tinha levantado e sentou-se a JR. A JP e a JS dizem que gostam de motas e carros, e a JR acrescentou skates. Já a CB diz gostar de vampiros, ao estilo do “Crepúsculo”. A JS salientou que gosta de motas e carros principalmente por causa do irmão, afirmando: «Ele é o meu ídolo» (NT 7)</p> <p>«Aliás, uma das coisas mais prioritárias que teremos de fazer são postais de natal para enviar a todos eles [os benfeitores] em forma de agradecimento, principalmente pela construção da nova casa» (NT 10).</p> <p>«Hoje foi a visita ao Planetário com os meninos e meninas que frequentam o 7º ano. Fui ter com eles/as ao Planetário e depois fomos lanchar (...) Quando chegámos à pastelaria perguntei à Miriam se gostou. Ela disse que sim mas que gostou mais de ir ao cinema ver o “Step Up 2”. Foram na sexta-feira à noite e ela diz que adorou» (NT 11)</p> <p>«Cumprimentei-a e ela perguntou se eu era a Marta. Eu respondi que sim e ela disse-me que a partir de agora às terças-feiras ia trabalhar comigo na ocupação dos tempos livres dos mais pequenos uma vez que era voluntária e que era isso que queria fazer. Mostrou-me alguns livros que trouxe sobre jogos educativos e actividades diversas. Enquanto estava a ver esses livros, a voluntária, Maria como se chama, estava a perguntar à MS se podia ir com os meninos para cima para fazer já alguma coisa com eles» (NT 13).</p>	<p>- Decoração dos espaços</p> <p>- Postais de Natal</p> <p>- Intenção de tirar as crianças e jovens da instituição</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«Relatei como estava a pensar desenvolver as actividades mediante a organização dos pisos e a permanência das crianças no colégio. A DCF referiu que isso era muito importante e que também ia fazer esse levantamento por causa do projecto Raiz» (NT 22)</p> <p>«Como deixei a porta da sala aberta, rapidamente se encheu com os/as meninos/as que ficaram impressionados/as com aquela técnica e todos/as perguntavam como é que era possível a letra passar de um papel para o outro. Todos/as me pediam papéis e folhas de decadry para escrever os nomes ou para oferecer aos irmãos» (NT 28)</p> <p>«(...) a maior parte deles/as perguntou-me porque é que eu estava a fazer aquilo e quando eu lhes expliquei eles/as acharam piada e disseram que era “giro” fazer isso. Em tom de brincadeira, perguntei em que mês eles/as faziam anos para que cada um soubesse em que círculo/cor ia calhar. Quase nenhum sabia. Nem o dia, nem o mês» (NT 28)</p>	<p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Decoração dos espaços</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«O CD, o CRM e o CR disseram que também queriam fazer coisas «porque não tinham nada para fazer e é divertido». Primeiro decalcaram mais umas letras e depois o CD começou a cantarolar uma música. Como conhecia a letra, entrei na brincadeira e continuei a cantar. Eles começaram-se a rir e de repente estávamos os 4 a cantar “Miúda” dos Azeitonas. Disse-lhe que já tinha percebido que eles gostavam de música e perguntei se queriam fazer mini-tambores com os copinhos de vidro dos iogurtes. Eles ficaram entusiasmados. Só o CR disse que queria fazer um boneco com um copo de plástico e um rolo de papel higiénico. Também lhe dei tinta e pompons para ele fazer a cara e pintar. Quanto aos outros, pegamos num copo de vidro, cortamos a parte de cima de um balão e colocamos a cobrir a parte superior do copo. Como o plástico do balão tem que estar bem esticado, prendemos à volta com fio de lã da cor que eles quisessem. O CD começou logo a fazer sons e nem quis pintar, mas o CRM quis colorir-lo com muitas cores diferentes. O CP e o CDG viram o CD e desataram a correr até à sala para fazerem um para eles» (NT 31).</p> <p>«Estive a adiantar os posters e a JCA esteve a ajudar-me ao mesmo tempo que se distraía a explorar os vários materiais que existem na sala e me perguntava para que serviam Alguns/algumas dos/as meninos/meninas saíam e entravam na sala e todos/as eles/as me pediam para lhes mostrar as fotografias que tinha. Pegavam nelas e iam dizendo o nome de cada um e faziam alguns comentários acerca de alguns que já tinham saído do colégio. O JD, muito organizado, pegou nas fotografias uma por uma e disse que me ia indicando quais eram os melhores amigos dele lá na casa. Fez referência ao JJM como aquele que cuidou dele desde que ele era pequeno. Entretanto a maior parte foi para sala de estudo mas a JCA ficou comigo e perguntou quando é que as “minhas amigas” vinham outra vez. Estaca a referir-se à EC e à EM» (NT 35)</p>	<p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«Fiquei reticente quando a DL me disse que tinha falado com a DRB e que tinham acordado que eu poderia ter 1h de actividade com a CJ e o JN para “treino de competências sociais”: lavar o cabelo, passar a ferro, fazer a cama, etc. Disse-lhe que não havia problema em realizar uma sessão só com eles mas que preferia tocar esses assuntos de uma maneira diferente e mais divertida» (NT 37).</p> <p>«Fui para o 1º piso e estava o VT já lá estava para começarmos a fazer o Cuquedo. Só estava na sala o Rui EM, a CB e a CJ. A CB pediu para não fazer porque queria continuar a fazer as figuras em barro» (NT 37)</p> <p>«Fui para o gabinete de psicologia com a CJ e o JN. Fizemos o jogo “Corpo Humano”. Começamos a montar e a observar o copo dos bonecos sobre várias perspectivas. Os bonecos eram de um menino e de uma menina nus. O objectivo jogo era corresponder as legendas que estavam à parte a determinada local do corpo humano (...) o jogo correu bem apesar de tudo e depois fizemos puzzles. Eu perguntei-lhes no fim e disseram que gostaram e que se divertiram» (NT 38)</p> <p>«Fui ao 1º piso buscar o jogo que precisava e depois fui chamar os participantes: JE, JS, JR, Flávio JD e JN. O jogo era o Party &amp; Company. Jogámos durante cerca de 1h30. Notava-se que s estavam a divertir, principalmente na parte da mímica. Discutiram nalgumas ocasiões, principalmente quando lhes dizia que era necessário seguir determinadas regras e esperar pela vez para jogarem. Entraram em conflito, nomeadamente a JS e o JE, mas depois chegaram a acordo e o jogo continuou» (NT 38)</p>	<p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p>



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«Quando o VT chegou começámos a fazer o Cuquedo. A CB e o CD estavam lá. O VT levou músicas das colónias de Verão em que ele é monitor e nas quais os meninos e meninas de lá participam no Verão. Ele e o CD estiveram a recordar algumas peripécias enquanto cantavam. Eles estavam sempre a pedir para pormos TT ou Lady Gaga mas nem eu nem o VT tínhamos esse tipo de música. Passado um pouco, a JP também se juntou a nós e pediu para fazer uma recordação para a D. CB que se ia embora hoje (porque a D. Júlia já vai voltar da licença de maternidade). A MJ pediu inclusivamente que todos assinassem um postal de despedida para ela» (NT 41)</p> <p>«[o CR] veio comigo para a sala das manualidades e estivemos a fazer a máscara dele, um leão. Estive a maior parte da tarde com ele e o CRB» (NT 43)</p>	<p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«Hoje a actividade consistia em fazerem mímica. Existiam 6 cartões para cada um que representavam tarefas diárias a nível de higiene pessoal. O JN fazia movimentos mais básicos o que dificultava à CJ adivinhar a tarefa. De imagem para imagem, os movimentos eram muito simples. Quase não se diferenciavam em imagens diferentes. A CJ fazia movimentos mais elaborados mas mesmo assim não muito complexos. À medida que ia apresentado os cartões, e após ele ou ela adivinharem o que o outro fazia, discutíamos o porquê da importância da tarefa e se normalmente fazia aquilo nos seus quotidianos. O JN referiu que eram importantes «para ajudar a minha mãe». Também concordaram os dois quando afirmaram: «Precisamos quando formos grandes (...) eu acho que é para ajudar a minha mãe». Perguntei-lhes também quem é que os ensinou: «Foi a minha tia que me ensinou» (CJ); «Foi a minha mãe» (JN). Referiram também que muitas das tarefas são feitas porque os monitores lhes mandam e porque são regras da casa: «Eles mandam-nos fazer as tarefas para o nosso bem, porque precisamos quando formos grandes». A CJ disse-me que inclusivamente foi aqui que aprendeu, por exemplo, a tomar banho: «Quando vim para aqui tinha vergonha. Copiava tudo pela CB porque não sabia o que fazer» (NT 45)</p> <p>«Quando acabámos a mímica, pedi para ele e ela agruparem as imagens de acordo com aquilo que achavam correcto e como elas se relacionavam. Discutiram um pouco e o JN até se exaltou, dirigindo-se de forma agressiva à CJ. Pedi para terem calma a tentarem chegar a um consenso. Passado cerca de 30 minutos chegaram a um acordo. Reparei que a CJ tem mais facilidade em agrupar e colocar as imagens seguindo uma determinada lógica que, de forma um pouco confusa, soube explicar» (NT 45)</p>	<p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«Chegou a hora de fazermos a actividades “Caixa dos Segredos” e todos/as estavam cá fora porque estava bom tempo. Decidi pegar em todo o material que tinha na sala e vir para o exterior para a beira deles/as. Estivemos sentados em círculo numa das partes laterais da casa. Começamos primeiro com o “Jogo do balão” uma vez que na sessão anterior não tinha conseguido realizar essa actividade porque só estive com a Miriam e a JR. A JP não quis jogar mas ficou a assistir. O CRU e o CFD também se juntaram a nós. Começamos por coisas simples, como a música favorita, a cor preferida, o que gostavam mais de fazer. À medida que um respondia, depois atirava o balão para outro/a e passava a palavra» (NT 45).</p> <p>«A JR e a JP não estavam a participar na actividade mas iam falando de fora. No fim mostrei-lhes a caixa dos segredos e cada um/a escreveu um segredo para lá colocar. Disse-lhes que a caixa vai ser fechada e s+o vai ficar com uma pequena abertura de lado para colocarem lá outros “segredos” ou “desabafos”. A JP perguntou se eu ia ler e eu disse que não. O JSE deu a ideia de deixar a caixa na sala de estudo. Eu disse-lhe que era uma boa ideia e que a ia deixar lá (...) Antes de ir embora coloquei a caixa no móvel da sala de estudo com a autorização da PM» (NT 45).</p>	<p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«O JB e o JN não quiseram vir para o polivalente e o resto dos/as meninos/as estavam a estudar (...) fomos para o polivalente. Hoje a actividade era os “Cartões das Emoções”. O CR entretanto também se juntou a nós. Tinha vários cartões com diferentes estados de espírito e o objectivo era eles/as representarem para os/as outros/as adivinharem. Tiveram alguma dificuldade em perceber o que algumas das palavras queriam dizer mas eu ia ajudando-os/as. Estivemos cerca de 50 minutos com esta actividade. Pareciam estar a gostar bastante. Mexiam-se muito e não estavam nada tímidos a representar. O CRU até pediu: «Olha aqui posso falar? Vá lá, por favor!». A palavra era “preguiça”. Ele deitou-se no chão e disse: «Não me apetece levantar. Oh mãe deixa-me estar aqui só mais um bocado!». A CB adivinhou. Depois começamos o jogo em que escreviam nas costas uns dos outros o que achavam sobre eles/as de forma anónima. Quando expliquei, o Raul disse que não queria. Como sei que ele ainda não sabe escrever disse-lhe que se quisesse podia desenhar. Ele respondeu: «Ah, assim ‘tá bem». Enquanto fazíamos esta actividade, o JE, JR, JD, JPE, Bruno A. e Miriam também apareceram no polivalente e quiseram participar. Quando todos escreveram, sentamo-nos no sofá em círculo e li os papéis. Tinham de descobrir quem era só pelo que estava lá escrito. Falavam todos/as uns em cima dos/as outros/as e discutiam sobre quem podia ser. Quando acabámos quiseram fazer mais» (NT 47)</p> <p>«Fui para o 1º piso e a JP disse-me que tinha uma ideia para decorar o quadro do piso da entrada onde afixamos o cartaz do aniversário: «Já que pintámos as nossas mãos no poster podemos desenhá-las para papel colorido, recortar e colar!». Disse-lhe que achava uma boa ideia e agradei por me estar a ajudar» (NT 48)</p>	<p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«Hoje tinha preparado o “Jogo da Memória” para fazer coma CJ e o JN, tal como me tinha pedido na outra sessão. Como a CJ e o JN têm alguma dificuldade em ler e escrever, disse-lhes que podiam desenhar os objectos de que se lembravam em vez de escrever os seus nomes. Primeiro comecei por colocar um pano em cima do tabuleiro com os vários objectos e o objectivo era que eles/as escrevessem/desenhassem o maior número de objectos que se lembravam. O CRB também estava na sala connosco porque não havia mais ninguém para ficar com ele, mas estava a brincar com objectos próprios para a idade dele que havia no móvel na sala de visitas. Depois da actividade evoluir um pouco mais, comecei por mostrar-lhes o tabuleiro e depois retirava um dos objectos aleatoriamente, pelo que ele e ela tinham de adivinhar qual era. Discutiam um com o outro, até perceberem e colocarem determinados hipóteses de lado. Divertiram-se bastante e pediram para repetir. A CJ disse-me: «Para a próxima podemos fazer com dinheiro». O JN também achou boa ideia. Falei-lhes no “Monopólio Júnior” e acharam bem. O JN também deu a ideia de fazermos puzzles como da primeira vez, mas a CJ disse: «Eu acho que podemos fazer com dinheiro para depois mais tarde sabermos mexer com ele» (NT 48)</p> <p>«Saímos da sala e perguntei se me queriam ajudar a colocar os cartazes dos aniversários nas paredes. Estiveram comigo o tempo todo e mostraram-se muito empenhados/as» (NT 48)</p>	<p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Participação e interesse</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«Tinha planeado uma actividade para o interior, mas como hoje estava bom tempo achei que iam gostar mais de estar lá fora. Fui falando com eles/as e disseram que sim. Pensei fazer uma espécie de jogo das cadeiras mas com algumas variâncias» (NT 48)</p> <p>«Então propus que fizéssemos um campeonato de SingStar até apurarmos um/a vencedor/a. Eles/as concordaram e ficaram entusiasmados. Passamos um bom momento. Fizemos equipas e eu ia anotando as pontuações num papel. Estavam sempre a ver quem é que ficava em 1º lugar e onde tinham de melhorar para conseguir melhor pontuação. Escolhiam quase sempre as mesmas músicas: Dzir't, 4Taste, TT, Angélico... Músicas que passam nos "Morangos com Açúcar". Entretanto chegou o JPE, JD, JE, JN e a JM. No início houve um pouco de discussão para organizarem novamente a "competição" e para acordarem por que ordem iriam cantar. O JD acabou por sair porque disse que não consegue cantar com o microfone, só consegue se estiver de fora. Percebi que ele tem algumas dificuldades a ler e que deve ter sido por causa disso que não quis continuar» (NT 52)</p> <p>«Desenhei o brasão em cartolinas e expliquei-lhes a actividade. Em cada quadrado tinham de escrever algo relacionado com um tema em específico. No 1º quadrado tinham que escrever algo relacionado com amor. O JB, o JBA e o JE escreveram só sobre raparigas, o JCT escreveu «Animais, mãe, CRU» e o CRU escreveu «amizade». Discutiam animadamente sobre o que escreveram (...) a actividade correu melhor do que eu esperava, apesar de no tempo em que estivemos na sala de visitas a DS e a DG abrirem algumas vezes a porta e espreitarem» (NT 53)</p>	<p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«Propus que começássemos a pensar na decoração da Páscoa. Estive com o CRA a fazer um pintainho de cartolina» (NT 55)</p> <p>«Peguei noutros jogos de associações de palavras a imagens e fui para a sala de visitas com o JN e a CJ. Disseram que gostavam de fazer o jogo mas que era mais difícil» (NT 57)</p> <p>«Fui para o polivalente para continuarmos com o campeonato do SingStar (...) O JE e a JR começaram a jogar. Mais uma vez o JE mostrou-se muito competitivo e disse que ganha a todos, até ao Bruno (...) em jeito de brincadeira, o JD desafiou o JE a cantar uma música diferente e em Inglês. O JE e a JR aceitaram o desafio. O JD assumiu o papel de dinamizador, Por momentos apenas observei a interacção que se criou» (NT 57)</p> <p>«Fui ao quarto da JS e perguntei se estas queriam participar. Correram logo do quarto e vieram para o polivalente. O JE estava a monopolizar o jogo e não queria dar oportunidade para elas também cantarem (...) passado um pouco o Bruno também chegou e discutiram como iam organizar a competição. O Bruno disse: «Ui jogar contra estas? É claro que vou ganhar» (NT 57)</p> <p>«Fomos para a sala e expliquei-lhes a actividade. A CB quis ficar a assistir (...) A JM e a JR contra mim e o JE. Elas foram as primeiras a jogar a actividade «Jogar às Cegas». Enquanto elas desenhavam, uma de olhos tapados e a outra a dar as indicações, o JE disse-me: «Fogo, que cena, se é assim tão difícil quer dizer que os cegos não podem pintar». Disse-lhes que existiam cegos que eram pintores e eles ficaram muito admirados/as. A Bis perguntou como é que eles conseguem distinguir as cores e eu disse-lhes que era através da textura e que em relação a nós eles/as têm os outros sentidos mais desenvolvidos. Também falamos um pouco de surdos. O JE disse-me: «Então também há telemóveis e computadores para os cegos? Que cena!» (NT 58)</p>	<p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p>

[illegible]



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«Vim para cima e estive com a DJ a escolher a imagem que iríamos colocar no poster do Dia do Pai. Aproveitei para fazer uma pesquisa sobre actividades que havia em Serralves e mostrei a ela e á DL» (NT 64)</p> <p>«Mostrei-lhes os autocolantes que tinha com diversos animais. Eles entusiasmaram-se e quiseram logo ficar com eles. Dei a ideia de fazermos os posters para as portas dos quartos dele, colocando as imagens que queriam e também os seus nomes. O CRA sugeriu também que poderíamos colocar as fotografias deles» (NT 66)</p> <p>«Fomos para a sala das manualidades porque tínhamos que acabar os ovos para oferecerem às madrinhas no domingo de Páscoa. O CRA viu-me e disse: «Marta, podes ajudar-me? Quero fazer uma coisa para o Dia do Pai como o CR fez». Era um postal com uma gravata pendurada. Disse-lhe que não havia problema e começamos a fazer» (NT 68)</p> <p>«A actividade pensada para hoje era o “Guia Cego”. Coloquei uma venda nos olhos da JM e pedi ao JSE para que ele fizesse sons de forma a que ela conseguisse segui-lo. Começaram a rir-se muito (...) O JSE começou a experimentar novas formas de se fazer ouvir e exprimir-se de forma variável a nível corporal» (NT 70)</p> <p>«Achei curioso que hoje tinha planeado a actividade “Encontros Musicais” e quando cheguei ao polivalente estavam lá o JLA, o JPE, a JM e o JSE já com o rádio a ouvir música. O JPE começou a dançar e pedi-lhes para dançarem de forma a fazerem passar aos outros o que estavam a sentir. Riram-se muito e fizeram muitas coreografias» (NT 71)</p>	<p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Actividades	<p>«Esta segunda cheguei à instituição e encontrei a ER e a EJ na entrada. Estive um pouco a falar com elas e com a DL. A DL disse-nos que era interessante fazermos uma actividade com eles sobre o 25 de Abril e o Dia do Livro Nós fomos para o 2º piso para podermos pesquisar algumas informações e locais onde tivessem exposições acerca do tema, porque tivemos a ideia de fazer uma visita com eles a algum local no Porto onde pudéssemos levá-los para que ficassem com uma ideia mais específica acerca do acontecimento (...)vamos fazer uma visita ao Centro Português de Fotografia porque tem uma exposição sobre o 25 de Abril e os anos da Resistência. Descemos para acertar tudo com a DL e esta deu também a ideia de no dia do livro eles/as poderem escrever uma frase de um livro que gostassem, colocar o autor e o título para depois colocarmos todas numa moldura e afixarmos nos placares. Achamos uma boa ideia e estivemos ainda bastante tempo a delinear todos os pontos. Voltámos outra vez para o 2º piso para fazermos os documentos em que eles pudessem escrever a frase e depois colocamos no jornal de parede o intuito da actividade e apelamos à participação de todos/as» (NT 74).</p> <p>«Cheguei à instituição e fui para a sala de estudo. Encontrei alguns dos meninos/as pelo caminho e fui perguntando se já tinham escrito a frase para o dia do livro. A maior parte disse que não saía do que eu estava a falar, só o JN me disse que escreveu mas que depois entregou o papel à CJ e que ela já não sabia onde estava. Estive um pouco na sala de estudo e incentivei o JE, a JR e a JS a escreverem» (NT 76)</p>	<p>- Dinamização de tempos livres</p> <p>- Dinamização de tempos livres</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	<p>- Sentimentos em relação às actividades</p>	<p>«Fui para a sala da manualidades e juntei todo o material que precisava para fazermos os posters para os aniversários. Do polivalente, retirei três grandes quadros de cortiça reciclada e tive a ideia de eles/as pintarem as suas mãos para depois colarmos as cartolinas coloridas e as fotografias. O CRU e o CRA forma os primeiros a pintar. Pediam-me entusiasticamente para experimentar todos as cores e depois começaram a fazer junções e a tentar descobrir que tipo de cor iam conseguir criar. O CRU disse-me: «Isto é mesmo divertido. Bem melhor que estar sentado sem fazer nenhum». Passado uns instantes, a JP, CJ, CB, CFD, CP e JS também deixam as suas “marcas” nos quadros. A CB afirma que gosta muito de fazer aquilo» (NT 30)</p> <p>«O JE disse: «é mesmo fixe jogar isto» (NT 38)</p> <p>«Disse ao JBA. que ele já estava a rejeitar a actividade e nem sequer sabia qual era. O JE disse: «Olha que na sexta foi bem fixe» (NT 39)</p> <p>«A JM e a JR decoraram a caixa animadamente. A JM deu a ideia de decorarem a caixa como se fosse um cemitério. A JR achou uma boa ideia e que podiam fazer mini-campas com o nome de todos. Perguntaram-me se podia ser. Eu disse-lhes que elas é que sabiam ma sugeri que fizessem algo mais alegre. Elas pensaram um pouco e depois a JR disse que se calhar era melhor não fazerem isso uma vez que a caixa iria servir para colocar segredos. A JM concordou mas disse: «’Tá bem , pode ser, mas continuo sem perceber porque é que vocês têm tanto medo da morte» (NT 39)</p> <p>«Já no fim, perguntei se gostaram da actividade e disseram que sim. O JN pediu para fazermos um jogo de memória para a próxima semana porque já lhe tinha falado nisso antes e ele gosta. Perguntei à CJ e ela disse-me que também gosta» (NT 45)</p>	<p>- Motivação e interesse face às actividades</p> <p>- Motivação e interesse face às actividades</p> <p>- Motivação e interesse face às actividades</p> <p>- Motivação e interesse face às actividades</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Sentimentos em relação às actividades	<p>«A CJ disse: «Marta, não fiques chateada. Eles não percebem que isto é importante para nós. Depois vão querer fazer e não vão ter ninguém» (NT 48)</p> <p>«Quando ia para cima os mais pequenos passaram por mim e perguntaram se eu ia para “a sala”. Neste últimos tempos tem sido constante eles/as perguntarem-me isso. Dizem sempre que queriam ir para lá. Fico contente por saber que eles gostam de lá estar comigo» (NT 53)</p> <p>«O JBA não queria estar ali. Fiquei surpreendida quando o JE lhe disse: «Oh JBA cala-te, a Marta está aqui a perder o tempo dela e tu não te calas. A outra actividade que fizemos foi bem fixe» (NT 53)</p> <p>«O JBA disse-me: «Oh Marta desculpa lá mas eu vou jogar futebol lá para fora ‘tasse?’» (NT 58)</p> <p>«Quando chegaram à sala perguntaram o que estávamos a fazer. Expliquei-lhes que estavam a escolher algumas coisas que queriam para os quartos. Eles correrem imediatamente e foram buscar as folhas onde podiam escrever ou desenhar o que queria. Deu-me a sensação que eles/as só acreditaram que eu o iria fazer porque viram que já tinha realizado algumas coisas para outros. Agora sim percebo o que o MP me disse» (NT 66)</p> <p>«Agradei-lhes por me estarem a ajudar a terminar os ovos da Páscoa e a CB disse-me: Oh até que é divertido e tu já nos ajudaste por isso agora é a nossa vez de te ajudarmos. Tu já nos ensinaste muitas coisas novas por isso não precisas de agradecer» (NT 69)</p>	<p>- Motivação e interesse face às actividades</p> <p>- Postura e expectativas face às actividades</p> <p>- Postura e expectativas face às actividades</p> <p>- Desinteresse e rejeição das actividades</p> <p>- Desinteresse e rejeição das actividades</p> <p>- Postura e expectativas face às actividades</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Dificuldades/Obstáculos	<p>«A DCF disse que achava interessante mas que era um pouco difícil conciliar os horários de todos de forma a poderem participar na formação sem faltar às aulas. No entanto, achou que seria muito vantajoso eu tentar fazer uma espécie de protocolo com a ALP e a OFG no sentido de futuramente poderem ir alguns/mas formadores/as dinamizar espaços da instituição e realizar actividades com os meninos e meninas» (NT 4)</p> <p>«Entretanto, informei igualmente dos ateliers que se estão a realizar na Escola de Miragaia com o professor Abel Azevedo. A DCF anotou esta informação e disse que depois voltaríamos a esta situação, porque o melhor seria mesmo as pessoas formadoras poderem dirigir-se à instituição...» (NT 4)</p> <p>«Voltei para a sala de estudo e entretanto apareceu a DCF a dizer que estava mesmo à minha procura e que queria falar comigo. Trazia um livro com as actividades para o Natal e disse que já sabia o que poderíamos fazer, mas que não ia dar tempo para trabalhar com as crianças e jovens porque o prazo de entrega estava muito apertado e que iríamos ter que fazer os anjinhos e as bolas de natal no fim-de-semana. Esteve a mostrar-me quais eram os materiais que precisávamos para fazer as duas coisas. Disse-me que não gostava das asas dos anjinhos que tinha nesse livro e eu mostrei-lhe um molde que tinha tirado da minha pesquisa de ontem. Ela disse que gostava mais e sugeriu que eu subisse para pedir à AL para tirar fotocópia e se possível ampliar o molde dos anjinhos e das asas para ser mais fácil para nós passá-lo para cartolina» (NT 14)</p>	<p>- Indisponibilidade horária</p> <p>- Indisponibilidade da instituição</p> <p>- Depreciação do trabalho realizado</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Dificuldades/Obstáculos	<p>«Estive cerca de 3 horas a arrumar e a categorizar todos os livros. Quando terminei, a RM apareceu no salão e perguntou porque é que eu estava ali. Eu expliquei-lhe a situação e ela ficou muito surpreendida. Disse-me que ela já estava a fazer isso e que estive a perder o meu tempo porque os livros que estavam em cima da mesa são livros repetidos... Fiquei constrangida e desiludida com toda esta situação. A RM disse-me: «A DCF bem sabe que eu estou aqui, até me pediu para num armário pormos os livros infantis e do outro lado os livros juvenis. Se quiseres amanhã podes ajudar-me». Eu respondi positivamente e vim embora da instituição» (NT 22).</p> <p>«Fui chamar todos/as para a próxima actividade mas a JP estava chateada e disse que não queria ir. Ficou no quarto» (NT 38)</p> <p>«Encontrei o JBA o JE à saída da secretaria e perguntei-lhes se mais logo queriam fazer uma actividade comigo. O JBA disse logo que não porque quer é jogar futebol e não tem paciência para essas actividades» (NT 39)</p> <p>«Recolhi o material que precisava e vim para o gabinete de psicologia. Os rapazes estavam a jogar futebol e não quiseram vir para dentro. Fui para a sala com a JM, a JR e a CJ, mas passados uns instantes fui levar a CJ ao quarto para ela se deitar um pouco porque queixava-se que estava com muitas dores de dentes» (NT 39)</p>	<p>- Depreciação do trabalho realizado</p> <p>- Desinteresse das crianças e jovens</p> <p>- Desinteresse das crianças e jovens</p> <p>- Desinteresse das crianças e jovens</p>

[illegible]

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Dificuldades/Obstáculos	<p>«DS veio à sala e disse que assim não podia ser e que ia falar com eles e chamá-los porque eles tinham que vir para as actividades. Eu disse que não queria porque não os queria lá obrigados e que iria começar a pensar em actividades no exterior para ir ao encontro do que eles querem» (NT 39)</p> <p>«Expliquei-lhe que de uma maneira geral as actividades tem corrido bem mas que o mais difícil é motivá-los/as, principalmente aos rapazes. Ela [a DL] disse-me que isso é normal» (NT 48)</p> <p>«Viemos para cima e comecei a organizar as cadeiras cá fora com a ajuda delas. A JS, a JR e a JP estavam num canto a falar, o bruno e o JE trocavam códigos entre eles e riam-se quando eu falava. A CJ e o CRA corriam um atrás do outro e tratavam-se mal. Tentei conversar com eles/as durante cerca de 30 minutos, mas faziam de conta que não me ouviam. Arrumei tudo e disse-lhes que já não íamos fazer nada. O JE disse: «Pronto Marta, nós agora ouvimos!». Vim embora e a CJ veio atrás de mim» (NT 48)</p> <p>«Vim para baixo e a DS chamou-me para falarmos sobre as actividades que iria fazer para a próxima semana. Contei-lhe o que se tinha passado porque ela perguntou e disse-me: «Pois, eles têm de aprender a gostar, vou falar com eles». Disse-lhe mais uma vez que não queria porque o meu objectivo é que eles/as participem por vontade própria e não por imposição. Ela disse: «Eu percebo, mas sabes que às vezes um “forcingzinho” resulta». Mesmo assim insisti que não queria» (NT 48)</p> <p>«Hoje cheguei à instituição e encontrei o JN no corredor. Ele cumprimentou-me e o MF disse-me que hoje o JN vai com ele a Braga e uma tipografia. O JN parecia animado. Percebi que a actividade com ele e com a CJ já não iria ser realizada, apesar de ninguém me ter avisado» (NT 61)</p>	<p>- Desinteresse das crianças e jovens</p> <p>- Desinteresse das crianças e jovens</p> <p>- Visões diferentes acerca das actividades</p> <p>- Dificuldade em motivar as crianças e jovens</p> <p>- Desinteresse das crianças e jovens</p>



DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Dificuldades/Obstáculos	<p>«Perguntei-lhe [à DL] como seria para o próximo dia 22 uma vez que ela me disse que o grupo com quem normalmente custoso estar vai ter “treino de competências” o que me obriga a alterar a planificação. A DL, quase em tom de desculpa, referiu: «É que o treino de competências é dirigido para os mais velhos, eles antes não tinham nada, só mesmo o que a Marta lhes proporciona» (NT 62)</p> <p>«Sugeri fazer uma actividade antes e o JBA disse logo que não. O JE ficou reticente mas depois seguiu o JBA. O JB chegou e expliquei-lhe a actividade “Notícia do Dia”. Estava com um jornal e pedi para ele representar uma notícia à sua escolha para o JE adivinhar. Começou a correr e deu um grande salto. O Bruno e o JE disseram: «Foi a Naide que ganhou a medalha!». O JB riu-se e disse que era mesmo isso. Logo a seguir o Bruno disse-lhes: «Por favor, parem mas é isso e vamos jogar futebol» 8NT 62)</p> <p>«Entretanto encontrei a Raquel, a Joana e a Indira que me disseram que às quatro e meia íamos ter uma reunião com a DL e a DCF para fazermos um ponto da situação. Achei um pouco estranho porque ela não me avisou e a EC e a EM também não sabem de nada» (NT 76)</p> <p>«A DL veio avisar-nos que a DCB estava um pouco atrasada. Informei-a relativamente à exposição e ela disse que era melhor deixarmos essa ideia de lado e fazermos outra actividade com eles/as. Nós concordámos apesar de não termos nada preparado...» (NT 76)</p>	<p>- Falhas de comunicação</p> <p>- Desinteresse das crianças e jovens</p> <p>- Falhas de comunicação</p> <p>- Depreciação do trabalho realizado</p>

DIMENSÕES DE ANÁLISE	TEMA/CONCEITO	UNIDADES DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO
<b>5. ESPAÇOS(S) DE INTERVENÇÃO</b>	- Dificuldades/Obstáculos	<p>«Quando íamos para o corredor de acesso à sala de visitas, encontrámos o MF e a DG para saber se era possível utilizar o retroprojector. Ele disse-nos que para além de estar no gabinete da DCF não lia imagens, e que o mais provável era não conseguirmos passar. Acabamos por ir para a sala das visitas com o CRU, o CRA e o JN. Eles começaram a pintar as imagens e aos poucos iam dizendo o que era para eles aquele dia e a diferença entre democracia e ditadura. A actividade não correu muito bem porque o CRA começou a “gozar” com o que dizimos e começou a falar com uma voz estranha para os outros de rirem. Depois também começou a gozar a JN por ele não saber ler e desenhou um cão no papel. Ia escrever JN em cima mas eu tirei-lhe a folha e não deixei. Ficámos um pouco desiludidas porque tínhamos preparado uma actividade completamente diferente e, apesar de eles estarem a falar sobre o que era para eles o 25 de Abril e a Liberdade, levaram mais para a brincadeira» (NT 77)</p>	- Desinteresse das crianças e jovens

**Programação Semanal de Actividades – Semana de 1 a 5 de Fevereiro**

Dias da semana	Designação da actividade	Destinatários	Recursos/Materiais	Objectivos	Hora/ Duração	Local
<b>Segunda-feira</b>	• “Jogo do Balão”	• Entre 11 e os 15 anos	• Um balão	• Estimular a comunicação	• Das 17h às 18h30	Gabinete de Psicologia
	• “Caixa dos Segredos”		• Caixa de papel, marcadores, papel de decoração, cartolina	• Partilha e Reflexão	• Das 17h às 18h30	Gabinete de Psicologia
<b>Terça-feira</b>	• Sala de estudo	• 12 anos		• Apoio escolar	• Das 10h às 12h	Sala de estudo
	• Sala de estudo	• Entre os 11 e os 14 anos		• Apoio escolar	• Das 14h30 às 18h30	Sala de estudo
<b>Quarta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção do “Cuquedo”</li> <li>• Discussão de ideias acerca das máscaras de Carnaval</li> </ul>	• Entre os 6 e os 10 anos	• Lã, Caixotes de Cartão, Marcadores, Cola	• Desenvolver a criatividade	• Das 15h30 às 18h30	Sala das Manualidades (1º piso)
<b>Quinta-feira</b>						
<b>Sexta-feira</b>	• Jogo da Mímica	• 11 e 12 anos	• Imagens Animadas e Cartolinas	• Desenvolver a expressão corporal e verbal	• Das 14h30 às 15h30	Gabinete de Psicologia
	• “Caixa dos Segredos” (continuação)	• Entre os 11 e os 15 anos	• Caixa de papel, marcadores, papel, papel de decoração, cartolina	• Partilha e Reflexão	• Das 17h às 18h30	Gabinete de Psicologia

Programação Semanal de Actividades – Semana de 8 a 12 de Fevereiro						
Dias da semana	Designação da actividade	Destinatários	Recursos/Materiais	Objectivos	Hora/ Duração	Local
Segunda-feira	• “Jogo do Balão” (continuação)	• Entre 11 e os 15 anos	• Um balão	• Estimular a comunicação	• Das 17h às 18h30	Gabinete de Psicologia
	• Caixa dos Segredos (continuação)		• Caixa de papel, marcadores, papel, cartolina	• Partilha e Reflexão	• Das 17h às 18h30	Gabinete de Psicologia
Terça-feira	• Construção de máscaras de Carnaval	• Entre os 6 e os 10 anos	• Cartolina, moldes, elásticos, marcadores	• Desenvolver a criatividade • Incentivar a comunicação e partilha de ideias	• Das 15h30 às 18h30	Sala das Manualidades (1º piso)
Quarta-feira	• Construção de máscaras de Carnaval (continuação)	• Entre os 6 e os 10 anos	• Cartolina, moldes, elásticos, marcadores	• Desenvolver a criatividade • Incentivar a comunicação e partilha de ideias	• Das 15h30 às 18h30	Sala das Manualidades (1º piso)
Quinta-feira						
Sexta-feira	• Jogo da Mímica (continuação)	• 11 e 12 anos	• Imagens Animadas e Cartolinas	• Desenvolver a expressão corporal e verbal	• Das 14h30 às 15h30	Gabinete de Psicologia
	• “Cartões de emoções”	• Entre os 11 e os 15 anos	• Cartolina, canetas, papel branco	• Promover a comunicação interpessoal verbal e não verbal	• Das 17h às 18h30	Polivalente

Programação Semanal de Actividades – Semana de 15 a 19 de Fevereiro						
Dias da semana	Designação da actividade	Destinatários	Recursos/Materiais	Objectivos	Hora/ Duração	Local
Segunda-feira	<i>Carnaval</i>					
Terça-feira	<i>Carnaval</i>					
<b>Quarta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Decoração dos espaços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre os 6 e os 10 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartolina, marcadores, papel autocolante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incentivar a comunicação e partilha de ideias</li> <li>Humanização dos espaços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das 16h00 às 18h30</li> </ul>	Sala das Manualidades (1º piso)
<b>Quinta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Cartões das emoções” (continuação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre os 11 e os 15 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartolina, canetas, papel branco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a comunicação interpessoal verbal e não verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das 17h às 18h30</li> </ul>	Polivalente
<b>Sexta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogo da Memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>11 e 12 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tabuleiro, objectos variados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a concentração e memória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das 14h30 às 15h30</li> </ul>	Sala de Visitas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construção do “Brasão dos Sentimentos”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre os 11 e os 15 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Papel, lápis, cartolina, tesoura, marcadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoconsciencialização, auto-revelação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das 17h às 18h30</li> </ul>	Sala de Visitas

**Programação Semanal de Actividades – Semana de 22 a 26 de Fevereiro**

<b>Dias da semana</b>	<b>Designação da actividade</b>	<b>Destinatários</b>	<b>Recursos/Materiais</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Hora/ Duração</b>	<b>Local</b>
<b>Segunda-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sala de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre os 11 e os 14 anos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoio escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das 14h às 18h30</li> </ul>	Sala de estudo
<b>Terça-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sala de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>12 anos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoio escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das 10h às 12h</li> </ul>	Sala de estudo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sala de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre os 11 e os 14 anos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoio escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das 14h às 17h</li> </ul>	Sala de estudo
<b>Quarta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Decoração dos espaços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre os 6 e os 10 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartolina, moldes, elásticos, marcadores, imagens animadas, autocolantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a criatividade</li> <li>Incentivar a comunicação e partilha de ideias</li> <li>Humanização dos espaços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das 15h30 às 18h30</li> </ul>	Sala das Manualidades (1º piso)
<b>Quinta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Competição SingStar”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre os 11 e os 15 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consola, jogo “SingStar”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar momentos lúdicos de partilha e aceitação do outro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das 17h às 18h30</li> </ul>	Polivalente
<b>Sexta-feira</b>						

**Programação Semanal de Actividades – Semana de 1 a 5 de Março**

<b>Dias da semana</b>	<b>Designação da actividade</b>	<b>Destinatários</b>	<b>Recursos/Materiais</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Hora/ Duração</b>	<b>Local</b>
<b>Segunda-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção do Brasão dos Sentimentos (continuação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 11 e os 15 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel, lápis, cartolina, tesoura, marcadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconsciencialização, auto-revelação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 17h às 18h30</li> </ul>	Gabinete de Psicologia
<b>Terça-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 anos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 10h às 12h</li> </ul>	Sala de estudo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 11 e os 15 anos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 14h30 às 16h30</li> </ul>	Sala de estudo
<b>Quarta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decoração dos espaços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 6 e os 10 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartolina, moldes, elásticos, marcadores, imagens animadas, autocolantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a criatividade</li> <li>• Incentivar a comunicação e partilha de ideias</li> <li>• Humanização dos espaços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 15h30 às 18h30</li> </ul>	Sala das Manualidades (1º piso)
<b>Quinta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio ao estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 10h30 às 12h30</li> </ul>	Sala de estudo
<b>Sexta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo das Palavras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 11 e 12 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagens e puzzles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver competências básicas necessárias para o dia-a-dia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 14h30 às 15h30</li> </ul>	Sala de Visitas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campeonato “SingStar” (continuação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 11 e os 15 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consola, jogo “SingStar Morangos com Açúcar”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar momentos lúdicos de partilha e aceitação do outro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 17h às 18h30</li> </ul>	Polivalente

**Programação Semanal de Actividades – Semana de 8 a 12 de Março**

Dias da semana	Designação da actividade	Destinatários	Recursos/Materiais	Objectivos	Hora/ Duração	Local
<b>Segunda-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Desenhar às cegas”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 11 e os 15 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vendas para os olhos, quadro de papel, marcadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o espírito de equipa</li> <li>• Desenvolver o sentido de cooperação e partilha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 17h às 18h30</li> </ul>	Sala de Visitas
<b>Terça-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 anos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 10h30 às 12h30</li> </ul>	Sala de estudo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 11 e os 15 anos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 14h30 às 17h00</li> </ul>	Sala de estudo
<b>Quarta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decoração dos espaços (continuação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 6 e os 10 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartolina, moldes, elásticos, marcadores, imagens animadas, autocolantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a criatividade</li> <li>• Incentivar a comunicação e partilha de ideias</li> <li>• Humanização dos espaços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 15h30 às 18h30</li> </ul>	Sala das Manualidades (1º piso)
<b>Quinta-feira</b>						
<b>Sexta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparação de presentes de Páscoa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 6 e os 10 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ovos de plástico, lã, cola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a criatividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 15h00 às 17h30</li> </ul>	Sala das manualidades



**Programação Semanal de Actividades – Semana de 15 a 19 de Março**

Dias da semana	Designação da actividade	Destinatários	Recursos/Materiais	Objectivos	Hora/ Duração	Local
<b>Segunda-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Notícia do Dia”</li> <li>• “A Carta Íntima”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 11 e os 15 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vendas para os olhos, quadro de papel, marcadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o espírito de equipa</li> <li>• Desenvolver o sentido de cooperação e partilha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 17h às 18h30</li> </ul>	Sala de Visitas
<b>Terça-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 anos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 10h30 às 12h30</li> </ul>	Sala de estudo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 11 e os 15 anos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 14h30 às 17h00</li> </ul>	Sala de estudo
<b>Quarta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decoração dos espaços (continuação)</li> <li>• “Dia do Pai”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 6 e os 10 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartolina, moldes, elásticos, marcadores, imagens animadas, autocolantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a criatividade</li> <li>• Incentivar a comunicação e partilha de ideias</li> <li>• Humanização dos espaços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 15h30 às 18h30</li> </ul>	Sala das Manualidades (1º piso)
Quinta-feira						
<b>Sexta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentes para a Páscoa (continuação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 6 e os 10 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ovos de plástico, colo, lã</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a criatividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 14h30 às 17h30</li> </ul>	Sala das Manualidades (1º piso)

**Programação Semanal de Actividades – Semana de 22 a 26 de Março**

<b>Dias da semana</b>	<b>Designação da actividade</b>	<b>Destinatários</b>	<b>Recursos/Materiais</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Hora/ Duração</b>	<b>Local</b>
<b>Segunda-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Conversas Cruzadas”</li> <li>• Presentes para a Páscoa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre 11 e os 15 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ovos de plástico, colo, lã</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a consciência crítica e a auto-reflexão</li> <li>• Desenvolver a concentração e a motricidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 14h30 às 17h30</li> </ul>	Sala das Manualidades (1º piso)
<b>Terça-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 anos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 10h30 às 12h30</li> </ul>	Sala de estudo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre 11 e os 15 anos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 14h30 às 17h00</li> </ul>	Sala de estudo
<b>Quarta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decoração dos espaços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 6 e os 10 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartolina, moldes, elásticos, marcadores, imagens animadas, autocolantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a criatividade</li> <li>• Incentivar a comunicação e partilha de ideias</li> <li>• Humanização dos espaços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 15h30 às 18h30</li> </ul>	Sala das Manualidades (1º piso)
<b>Quinta-feira</b>						
<b>Sexta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentes para a Páscoa (continuação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 6 e os 10 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ovos de plástico, colo, lã</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento da Concentração e Motricidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das 14h30 às 17h30</li> </ul>	Sala das Manualidades (1º piso)

**Programação Semanal de Actividades – Semana de 29 de Março a 2 de Abril**

<b>Dias da semana</b>	<b>Designação da actividade</b>	<b>Destinatários</b>	<b>Recursos/Materiais</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Hora/ Duração</b>	<b>Local</b>
<b>Segunda-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Guia de Cego”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre 11 e os 15 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vendas para os olhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade comunicativa no grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre as 14h30 e as 18h00</li> </ul>	Polivalente ou Exterior
<b>Terça-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Encontro Musical”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre 11 e os 15 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rádio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver e expressividade corporal e emocional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre as 14h30 e as 18h00</li> </ul>	Polivalente ou Exterior
<b>Quarta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Jogo das Cadeiras”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre 11 e os 15 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesa, Cadeiras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a consciência crítica e a auto-reflexão</li> <li>• Desenvolver a concentração e a motricidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre as 14h30 e as 18h00</li> </ul>	Polivalente
Quinta-feira						
Sexta-feira						

Programação Semanal de Actividades – Semana de 12 a 16 de Abril						
Dias da semana	Designação da actividade	Destinatários	Recursos/Materiais	Objectivos	Hora/ Duração	Local
Segunda-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A roda sentada”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 11 e os 15 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rádio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar a confiança e partilha entre o grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre as 14h30 e as 18h00</li> </ul>	Polivalente ou Exterior
Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O tambor Mágico”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 6 e os 10 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tambor, caixa de papel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar a confiança e partilha entre o grupo</li> <li>• Descontracção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre as 14h30 e as 18h00</li> </ul>	Sala das Manualidades (1º piso) ou Exterior

Programação Semanal de Actividades – Semana de 19 a 23 de Abril						
Dias da semana	Designação da actividade	Destinatários	Recursos/Materiais	Objectivos	Hora/ Duração	Local
Segunda-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Jogo do Acrescenta”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 11 e os 15 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tambor, caixa de papel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentração, memória</li> <li>• Fomentar a confiança e partilha entre o grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre as 14h30 e as 18h00</li> </ul>	Polivalente ou Exterior
Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O Dia da Mãe”</li> <li>• “O tambor mágico” (continuação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os 6 e os 10 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartolina, moldes, elásticos, marcadores, imagens animadas, autocolantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a criatividade</li> <li>• Incentivar a comunicação e partilha de ideias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre as 14h30 e as 18h00</li> </ul>	Sala das Manualidades (1º piso) ou Exterior